Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9363
Centre d'intérêt : 140

Forget, André

Etude du climat organisationnel à la Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot en vue de la mise en oeuvre d'un projet éducatif / André Forget. -- Montréal : A. Forget, 1986.
x, 117, [64] f. : ill. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique"
Bibliogr. : f. 110-117

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Attitude de l'enseignant * Leadership * Organisation administrative * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est de diagnostiquer le climat organisationnel qui prévaut à la Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot, d'en faire ressortir les faiblesses, de proposer des grandes orientations pour corriger la situation et enfin d'articuler ces orientations en fonction d'un éventuel projet éducatif. Pour ce faire, on a d'abord recueilli des données à l'aide d'un questionnaire construit à partir d'une série de questionnaires intitulé "Profile of a School" de Likert et Likert. Ce questionnaire a été rempli par 94 enseignants de la polyvalente et a fourni des données relatives à l'attitude des enseignants envers l'école et à leur degré de frustration. Les résultats montrent que le climat organisationnel qui règne au sein de l'organisation est de type autoritaire paternaliste et que le style de leadership véhiculé est de style personne à personne. Les recommandations formulées s'articulent donc autour d'un projet éducatif visant à changer ce climat en un climat participatif de groupe.

Type de document :

IAT
701

9363

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

ETUDE DU CLIMAT ORGANISATIONNEL A LA POLYVALENTE CHANOINE-ARMAND-RACICOT EN VUE DE LA MISE EN OEUVRE D'UN PROJET EDUCATIF

André Forget
promotion 1984-88

Temps complet

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal

Juin 1986

REMERCIEMENTS

L'auteur de ce projet d'intervention tient à remercier tout spécialement monsieur Gérard Ethier pour sa direction éclairée, monsieur Lorenzo Godbout pour son support constant ainsi que messieurs Luc Brunet et Claude Angers pour leurs conseils techniques judicieux et utiles.

AVANT-PROPOS

Le projet d'intervention de l'ENAP est une activité obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative. Il se traduit par un rapport écrit, déposé et accepté par l'Ecole nationale d'administration publique et l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
AVANT-PROPOS	iii
TABLE DES MATIERES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ILLUSTRATIONS	viii
RESUME DES CONCLUSIONS DU PROJET	ix
1. INTRODUCTION	1
2. DEFINITION DU PROBLEME	3
2.1 Situation du problème	4
2.2 Importance du sujet	5
2.3 Objectifs du projet	6
3. REVUE DE LA LITTERATURE	7
3.1 Notion de milieu organisationnel	8
3.2 Définition du climat organisationnel	11
3.2.1 Mesure multiple des attributs organisationnels	12
3.22 Mesure perceptive des attributs individuels	15
3.21 Mesure perceptive des attributs organisationnels	16
3.3 Dimension du climat organisationel	18
3.4 Instrument de mesure du climat organisationnel	19
3.5 Relation entre le climat et le comportement	22
4. THEORIE DE LIKERT	25
4.1 Principales articulations de la théorie	27
4.2 Théorie de Likert appliquée au milieu scolaire	33

4.2.1 Le climat: variable causale 33
4.2.2 Le leadership: variable causale 35
4.2.3 Confiance mutuelle (causale/intermédiaire) 36
4.2.4 Autres variables intermédiaires 36
4.2.5 Résultats: variable finale 37

5. TRAITEMENTS DE DONNEES 39

5.1 "Le climat" 43
5.2 Le leadership 45
5.3 Confiance mutuelle 50
5.4 Autres variables intermédiaires 50
5.5 Résultats 55
5.6 Conclusion 55

6. NOTION DE PROJET EDUCATIF 62

6.1 Définition 63
6.2 Caractéristiques 65
6.3 Phases 69

7. ARTICULATION D'UNE STRATEGIE 72

7.1 Projet éducatif: lieu d'apprentissage 73
7.2 Projet éducatif: configuration et envergure 77
7.3 Formation d'un noyau de base 79
7.4 Les proches conseillers 86
7.4.1 Les parents 87
7.4.2 Les étudiants 91
7.4.3 Le personnel de soutien 93
7.5 Les destinataires commanditaires 94
7.6 Projet éducatif: maintien et développement 95

8. CONCLUSION 90

BIBLIOGRAPHIE 110

APPENDICES

A. Questionnaires sur le climat organisationnel
B. Questionnaires de Likert sur l'école
C. Questionnaire utilisé pour cette recherche
D. Différence de perception inter-hiérarchiques
E. Système de leadership scolaire selon Likert

LISTE DES TABLEAUX

1. Caractéristiques du concept de climat organisationnel 13

2. Dimensions du climat organisationnel 20

3. Dimensions du profil de l'école selon Likert 34

4. Caractéristiques des répondants 41

5. Données sur le "climat" (variable causale)..... 44

6. Données sur le "leadership" (variable causale) 46

7. Données sur la "confiance mutuelle" (variable causale/intermédiaire) 51

8. Données sur les "autres variables" (variables intermédiaires) 52

9. Données sur les "résultats" (variable finale) 56

10. Graphique du climat organisationnel à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot 57

11. Graphique du climat organisationnel à la P.C.A.R.: Estimation par l'enseignant du comportement ou de l'opinion des étudiants 59

12. Graphique du climat organisationnel à la P.C.A.R.: Estimation par l'enseignant de son propre comportement et celui de ses pairs 60

13. Graphique du climat organisationnel à la P.C.A.R.: Estimation par l'enseignant du comportement de la direction 61

14. Phases d'un projet éducatif 70

LISTE DES ILLUSTRATIONS

A. Classification des variables de l'organisation 10

B. Schéma de la théorie de Likert 28

C. Lesadership personne-à-personne , compétitif..... 47

D. Le cycle du projet éducatif..... 71

E. Systèmes de Likert et participation 76

F. Développement du projet éducatif 78

RESUME DES CONCLUSIONS DU PROJET

Les résultats de l'étude auprès des enseignants de la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot a révélé que le climat organisationnel qui prévaut actuellement au sein de l'organisation est, selon les critères de Likert, de type autoritaire paternaliste. Ce type de climat est foncièrement caractérisé par son peu d'ouverture, son faible degré de participation et, chose fort importante, il est relativement peu générateur d'efficacité au sein de l'organisation. En fait, il a été prouvé par Likert que la présence d'un climat organisationnel de type participatif de groupe au sein d'une organisation est fortement responsable de son haut degré de rendement.

Or, ce qu'il est convenu d'appeler le projet éducatif s'est avéré une occasion par excellence pour faire les apprentissages de la participation ou, si l'on veut, pour changer un climat de type autoritaire paternaliste en un climat participatif de groupe.

Dès lors, il est recommandé à la direction de cette polyvalente de voir à mettre en oeuvre, à brève échéance, un projet éducatif d'envergure restreinte , ceci dans le

but d'économiser les énergies consacrées à l'apprentissage de la participation. Ce projet devrait se faire en fonction des variables du système participatif de groupe que Likert préconise.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

Le problème qui constitue le point de départ de ce projet d'intervertion peut se formuler de la façon suivante: est-ce que le climat organisationnel qui existe actuellement à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot présente des caractéristiques telles qu'il serait opportun d'y mettre en oeuvre un projet éducatif?

Le mandat que l'auteur de ce projet a reçu de la direction de cette école, consiste surtout à diagnostiquer le plus adéquatement possible ce climat, d'en faire ressortir les faiblesses, de proposer les grandes orientations pour corriger la situation et enfin d'articuler ces orientations en fonction d'un éventuel projet éducatif.

La démarche qui sera suivie pour parvenir à réaliser ce mandat peut se diviser en cinq étapes: 1° recenser la littérature concernant les recherches sur le climat organisationnel, 2° choisir une théorie qui puisse s'appliquer le mieux possible à l'étude de climat dans les écoles publiques, 3° cueillir des données sur ce climat à partir d'un instrument scientifique, 4° analyser et interpréter ces données selon des méthodes statistiques reconnues, 5° définir le projet éducatif et enfin 6° formuler des recommandations donnant les orientations à suivre pour améliorer la situation, s'il y a lieu.

2. DEFINITION DU PROBLEME

2. DEFINITION DU PROBLEME

L'institution dans laquelle a lieu ce projet d'intervention est la polyvalente Chanoine Armand Racicot. C'est une école secondaire publique du second cycle qui fait partie de la Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu. On y dispense un enseignement régulier et un enseignement professionnel long (P.L.), court (P.C.) et allégé (C.P.A.) au niveau de secondaire III, IV et V.

2.1 Situation du problème

Depuis quelque temps, la direction de cette polyvalente d'une part s'interroger sérieusement sur la plus ou moins bonne qualité du climat de travail qui règne au sein de l'organisation et d'autre part, elle considère de plus en plus nécessaire de mettre de l'avant un projet éducatif afin d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée par son institution.

Bien informé sur les nombreuses difficultés que la mise en oeuvre d'un projet éducatif a pu susciter dans beaucoup de milieux et, en particulier sur celles qui concernent l'intégration "naturelle" de ce type de projet à la vie de l'école, la direction croit opportun d'aborder ce problème avec prudence. Voilà pourquoi, il lui a semblé utile d'a-

morcer d'abord sa démarche par l'étude du climat organisationnel, puis ensuite articuler celle du projet éducatif en fonction de celle-là. Grâce à ce travail, la direction escompte obtenir les résultats suivants:
1° savoir si le climat qui prévaut actuellement au sein du personnel de l'école est générateur d'efficacité organisationnelle, 2° connaître, s'il y a lieu, les facteurs organisationnels qui pourraient nuire au développement d'un climat participatif, 3° avoir une idée claire de ce qu'est un projet éducatif, 4° connaître les grandes articulations d'une approche qui donnera [illegible] l'à propos à la mise en oeuvre d'un projet éducatif, compte tenu du climat qui prévaut.

2.2 Importance du sujet

La notion de climat organisationnel et de projet éducatif sont relativement récentes dans le domaine de la gestion. Malgré certaines variations de leur définition ou de leur utilisation par les différents chercheurs, leur étude peut s'avérer très utile pour la gestion d'une école. Comme le souligne Brunet (1982), l'étude du climat organisationnel permet d'évaluer les sources de conflit, de stress ou d'insatisfaction qui contribuent au développement des attitudes négatives face à l'organisation. Ensuite, elle peut servir à induire et à soutenir un changement en faisant voir les éléments spécifiques sur lesquels doivent porter les interventions. Enfin, cette étude peut aider le gestionnaire

scolaire à suivre de l'évolution de son école et à prévoir les problèmes qui peuvent survenir.

D'autre part, comme le fait remarquer l'A.I.E.S., le projet éducatif constitue pour les gestionnaire scolaire une idée-force qui donne la cohérence nécessaire à l'ensemble des activités qui se vivent dans l'école. Dans ce sens, le projet éducatif donne une âme à l'école.

2.3 Objectifs du projet

L'étude que l'on propose à la direction d'école sera réalisée auprès du personnel enseignant seulement. Les objectifs visés par cette recherche intervention sont les suivants: 1° une synthèse dans le domaine de la recherche sur le climat organisationnel, 2° une proposition d'un concept opérationnel du climat organisationnel pour l'école, 3° des tableaux de données objectives sur le climat organisationnel de l'école, 4° une analyse des données en fonction de facteurs organisationnels d'efficacité, 5° un diagnostic sur le type de climat, 6° un coup d'oeil rapide sur la définition de projet éducatif, 7° un tour d'horizon des caractères essentiels d'un projet éducatif et 8° les grandes lignes d'une approche du développement organisationnel.

3. REVUE DE LA LITTERATURE

3. REVUE DE LA LITTERATURE

3.1 Notion de milieu organisationnel

Les chercheurs qui se sont intéressés au comportement humain, reconnaissent unanimement qu'il résulte de l'interaction de variables individuelles et situationnelles. En fait, selon eux, ni l'une ni l'autre de ces variables prises isolément ne peut expliquer le comportement de façon substantielle. Lewin (1939) résuma la question par sa formule devenue classique aujourd'hui, C = f (IxE) où le comportement (C) est fonction de l'interaction des variables individuelles (I) et de l'environnement (E). Les premières recherches qui tentèrent de tenir compte des deux types de variables pour expliquer le comportement remontent à Abelson (1962), Lewin (1939), Lewin et Brunswick (1939) et Solls et associés (1963). Ces études révèlent, entre autre, la grande complexité du concept d'environnement et la difficulté de définir et de mesurer ses caractéristiques. L'acceptation de la notion d'environnement ou de climat allait alors dépendre du développement des techniques pour évaluer ce type de variables.

Plusieurs travaux orientèrent leur champ d'investigation sur le concept d'environnement organisationnel dans le dessein d'expliquer le comportement des individus dans les

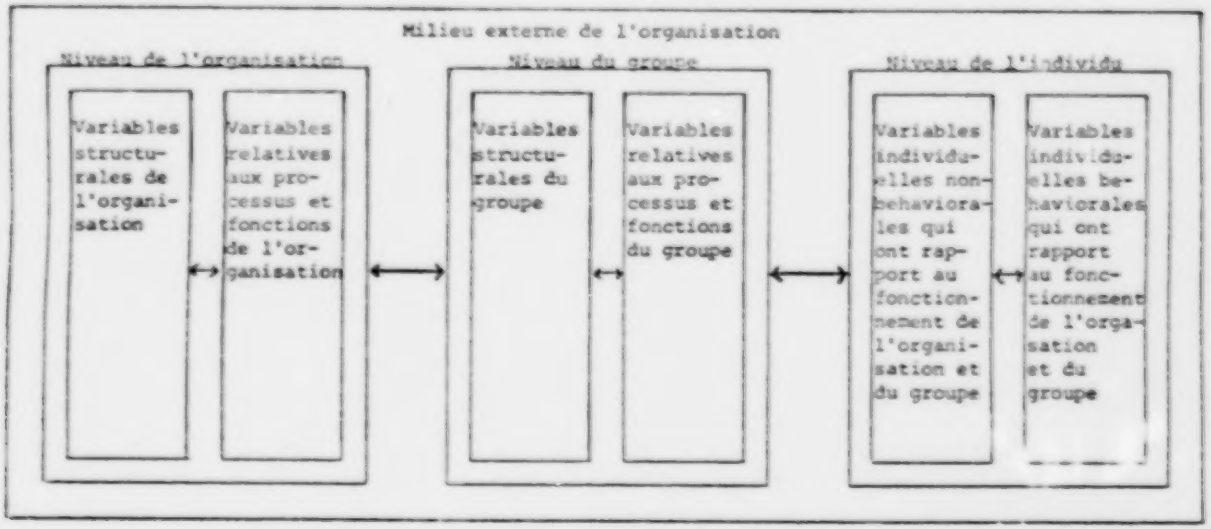
organisations. Les travaux de Forehand et Gilmer (1964), Schein (1965) et Taguiri (1968) soulignent toute l'importance que l'on doit accorder à ce concept. Une foule d'auteurs se sont alors consacrés à l'étude du comportement dans les milieux organisationnels: Argyris (1964), Blum et Naylor (1968), Forehand et Gilmer (1964), Maïer (1965), McGregor (1960), Pervin (1967), Sells (1963), Toplis (1970), Tiffin et Mc Cormick (1974). Ce qui ressort de ces recherches est que tout comportement dans une organisation (milieu de travail) est fonction d'un ensemble de facteurs liés à l'individu tels que des aptitudes et des caractéristiques physiques spéciales ainsi qu'à des facteurs environnementaux de types physiques (espace de travail, état de l'équipement, etc.) et de type social (politiques, formation et supervision, etc.) qui ont leurs particularités.

Dans un effort de systématisation du milieu organisationnel, de spécification des niveaux d'analyse et de la coordination entre les différents [illegible] Indik (1968), propose un cadre général d'analyse (voir l'[illegible]tion A, page suivante). A propos de cette tax[illegible] 13) écrit,

> elle comporte sept classes de variables qui distinguent par leur niveau d'analyse et leur caractère structural ou dynamique. Les relations entre deux variables sont supposées plus

Illustration A

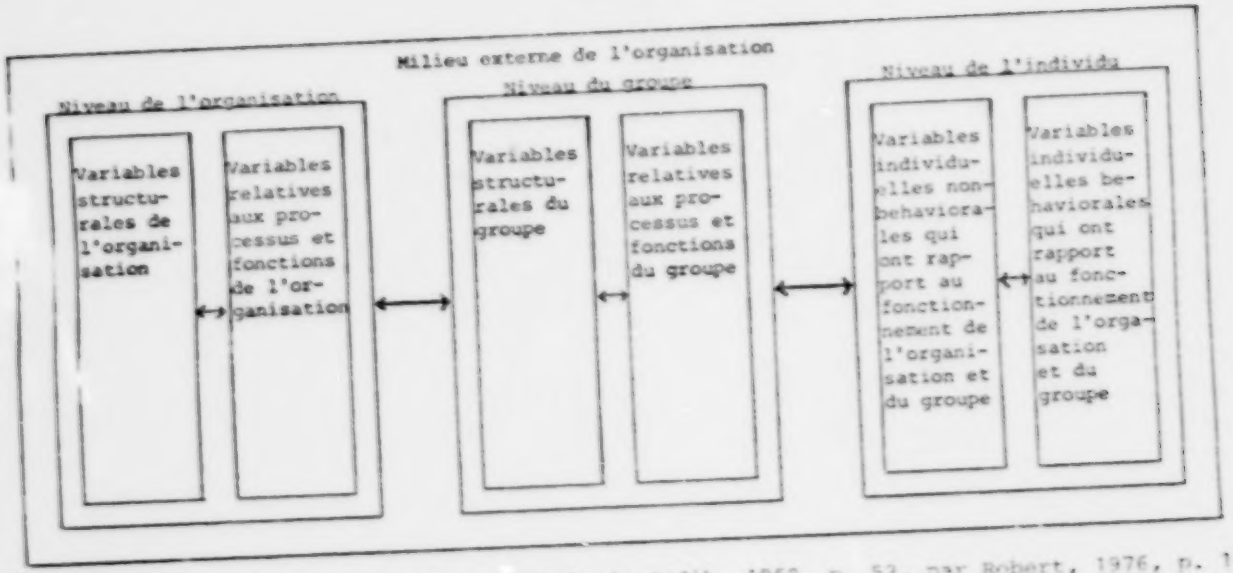
Classification des variables de l'organisation



[tiré et traduit de Indik, 1965, p. 52, par Robert, 1976, p. 14]

Illustration A

Classification des variables de l'organisation



[tiré et traduit de Indik, 1968, p. 52, par Robert, 1976, p. 14]

> ou moins fortes, directes ou médiatisées par d'autres variables selon qu'elles appartiennent à une même classe ou à des classes plus ou moins éloignées.

Ici, on débouche directement sur le concept du climat organisationnel qui s'apparente étroitement à celui du milieu organisationnel.

3.2 Définition du climat organisationnel

Même si la recherche sur le climat organisationnel remonte au milieu des années soixante, il existe encore une assez forte polémique quant à la définition de ce concept. Selon Taguiri (1968), cette notion se situe entre le concept vaste et général d'environnement et ceux plus spécifiques de situation de circonstance. Il présenterait une certaine analogie fonctionnelle avec le climat atmosphérique. Brunet (1983, p. 14) explique cette métaphore de la façon suivante.

> En effet, ce dernier peut se décomposer en termes d'humidité, de pressions atmosphériques, de composantes gazeuses (oxygène, azote), de pollution, etc. Le climat dans une organisation peut lui aussi se décomposer en terme de structures organisationnelles, taille de l'organisation, modes de communication, style de leadership de la direction, etc. Tous ces éléments s'additionnent pour former un climat particulier doté de ses propres caractéristiques, représentant en sorte la personnalité d'une organisation et influençant le comportement des gens en cause.

Taguini (1968) a effectué une revue des définitions importantes de ce concept et il en a dégagé les principales caractéristiques que l'on retrouve au Tableau 1 plus loin. En fait, si la notion de climat organisationnel est relativement imprécise, c'est qu'elle varie beaucoup d'un auteur à l'autre. Cette variation peut s'expliquer selon Brunet (1982, p. 18) parce que les chercheurs "ont voulu cerner l'aspect méthodologique de la recherche sur le climat plutôt que d'en arriver à une définition commune". James et Jones (1974) ont bien saisi le problème et proposèrent trois approches différentes, mais non exclusives, aux recherches portant sur les conceptualisations et la mesure du climat organisationnel. Ce sont la mesure multiple des attributs organisationnels, la mesure perceptive des attributs individuels et la mesure perceptive des attributs organisationnels.

3.2.1 Mesure multiple des attributs organisationnels

La définition du climat que propose Forehand et Gilmer (1964) représente bien cette approche. Le climat serait "un ensemble de caractéristiques qui décrivent une organisation et la distinguent d'une autre, qui sont relativement stables dans le temps et influençant le comportement des individus dans l'organisation". Dans ce sens, il apparaît comme une somme objective des attributs organisationnels, qui sont, en fait, une représentation de la nature matérielle de l'organisation. Ainsi toute étude qui s'intéresse aux caracté-

Tableau 1

Caractéristiques du concept de climat organisationnel

[tiré de Taguiri (1968, p. 24-25)
traduction libre de Brunet (1983, p. 131)]

- Le climat est un concept molaire et synthétique comme la personnalité.

- Le climat est une configuration particulière des variables situationnelles.

- Ses éléments composites peuvent varier quoique le climat peut demeurer le même.

- Le climat a une connotation de continuité mais pas de façon aussi permanente que la culture de telle façon qu'il peut changer suite à une intervention particulière.

- Le climat est déterminé en majeure partie par les caractéristiques, les conduites, les aptitudes, les attentes des autres personnes, par les réalités sociologiques et culturelles de l'organisation.

- Le climat est phénoménologiquement extérieur à l'individu qui, par contre, peut se sentir comme en agent contribuant à sa nature.

- Le climat est phénoménologiquement distinct de la tâche de telle sorte que l'on peut observer des climats différents chez des individus effectuant une même tâche.

- Le climat est basé sur des caractéristiques de la réalité externe tel que perçu par l'observateur ou l'acteur (la perception n'est pas toujours consciente).

- Il peut être difficile à décrire en mots, quoique ses résultats peuvent être facilement identifiables.

- Il a des conséquences sur le comportement.

- C'est un déterminant direct du comportement puisqu'il agit sur les attitudes et les attentes qui sont des déterminants directs du comportement.

---

ristiques de l'organisation fait partie de celles qui portent sur le climat organisationnel. La porte est ouverte à toutes sortes de variables et c'est dans cette perspective que furent menées les recherches sur le contexte de l'organisation par Lawrence et Lorsch (1967), Pugh et al. (1969), Woodward (1965), sur la structure par Parsons (1960), Porter et Lawler (1965), Pugh et al. (1968 et 1969), sur le modèle organisationnel propresent dit par Hall et al. (1967), Indik (1968), Katz et Kahn (1966) et Sells (1963 et 1964), et, enfin, sur les normes et les valeurs du système par Katz et Kahn (1966). Ici, la méthodologie privilégiée est la mesure objective des variables du climat. Toutefois, comme le souligne Brunet (1983, p. 19)

> Cette définition du climat organisationnel repose quand même sur des bases facilement critiquables. En effet, au point de vue de la mesure objective, les variables à étudier sont généralement trop nombreuses pour être toutes analysées. On se limite généralement à l'étude de la relation qui existe entre la taille d'une entreprise et le rendement de ses employés, tels que le taux de roulement, l'absentéisme et le nombre d'accidents. Par ailleurs, les recherches qui observent de façon isolée les propriétés objectives d'une organisation ne démontrent pas comment ces propriétés sont reliées les unes aux autres, ni de quelles façons elles sont reliées à des construits du fonctionnement organisationnel. De la même façon, comme cette approche se veut objective et n'étudie que les comportements objectifs tels l'absentéisme et la productivité, elle délaisse une cause importante du comportement relié à l'interprétation que l'individu se fait de sa situation de travail.

3.2.2 Mesure perceptive des attributs individuels

Cette approche a été précisée dans une série de recherches faites par Schneider (1972, 1973), Schneider et Barlett (1968, 1970) et Schneider et Hall (1972). Selon eux, le concept de climat doit être défini comme une perception purement individuelle des caractéristiques d'une organisation selon les valeurs et les besoins de chacun. Ainsi la notion de climat n'a rien à voir avec la perception des autres membres de l'organisation. La définition de Shneider et Hall (1972, p. 447) donne une bonne idée de cette approche.

> A set of summary or global perceptions held by individuals about their organizational environnement. These summary perceptions reflected an interaction between personal and organizational characteristics, in which the individual by forming climate perceptions acts as an information processor, using inputs from (a) the objective events in and characteristics of the organization and (b) characteristics (e.g. values need) of the perceiver.

Cette perspective a été fortement critiquée et peu souvent retenue par les chercheurs. Pour Johannesson (1971, 1973) cette façon d'aborder l'étude du climat organisationnel n'apporte rien de nouveau et ne serait donc pas nécessaire. Elle ne serait qu'une nouvelle manière de parler de ce qui est déjà connu, soit l'individu. Comme le souligne Brunet (1993), le peu d'intérêt de cette approche est dû à l'utilisation déficiente des instruments de mesure, souvent réduits à des questionnaires semblables à ceux utilisés pour

identifier la satisfaction.

3.2.3 Mesure perceptive des attributs organisationnels

Cette approche constitue une position mitoyenne entre celle qui insiste surtout sur la nature organisationnelle objective du climat et celle qui tient compte exclusivement de sa nature subjective à partir de la perception individuelle. Les principaux défenseurs de cette position sont Campbell et al. (1970), Gadbois (1974), Litwin et Stringer (1968), Pritchard et Karasick (1973) et Taguiri (1968). La définition du climat organisationnel puisée dans Bergeron et al. (1979, p. 290) donne une bonne idée de cette école de pensée:

> un ensemble de caractéristiques objectives et relativement permanentes de l'organisation, décrites telles que perçues par les membres de l'organisation, et qui servent à donner une certaine personnalité à l'organisation tout en influençant le comportement et les attitudes des membres.

Cette définition implique trois types de variables fondamentales: les variables de l'environnement comme la structure et le processus organisationnel, les variables personnelles comme les aptitudes, la motivation et les attitudes et enfin, les variables résultantes de l'interaction des deux premières comme la satisfaction, le rendement. Cette interaction entre l'environnement et l'individu produit la perception, laquelle constitue un phénomène extrêmement important

pour les tenants de cette approche. La mesure où l'évaluation de cette perception permet de déterminer le climat. En formant ses perceptions chaque membre de l'organisation agit comme un filtreur d'informations en utilisant celles qui proviennent des caractéristiques de l'organisation et celles qui proviennent de ses caractéristiques individuelles.

Le principal problème que soulève cette perspective est que lorsque l'on demande aux membres d'une organisation de décrire le climat de celle-ci, peut-on dire qu'ils décrivent ce qui est, ou décrivent-ils ce qu'ils pensent qui est? Comme le souligne Robert (1976), toute la question est de savoir si la mesure perceptive présente une adéquation suffisante avec la réalité objective du climat organisationnel. Johannesson (1971, 1973), Guion (1973) et James et Jones (1974) rejettent finalement une mesure uniquement perceptive du climat, il faut, selon eux, vérifier l'exactitude des perceptions en les comparant avec des mesures objectives des caractéristiques de l'organisation. Cependant, les représentants de l'approche perceptive des attributs organisationnels comme Alderfer (1967), Evan (1968), Kahn et al. (1964), Likert (1961, 1967), Lotwin et Stringer (1968) n'ont pas suivi cette idée de comparer les perceptions et la réalité. Ils ont plutôt tenté de prendre tous les moyens pour rendre l'approche perceptive la plus "objective" possible. Robert (1976, p. 26) écrit à ce propos

> Il mesurent le climat de façon uniquement perceptive tout en essayant d'amener les individus à décrire l'organisation et non à l'évaluer; en ce sens, ils s'assurent d'une plus grande "objectivité" des perceptions. De plus, ils semblent prendre pour acquis que considérer l'ensemble des perceptions individuelles du climat chez un groupe d'employés (par exemple, dans un département) favorise "l'objectivité" des perceptions ou nous assure d'une description du climat qui correspond plus à la réalité. Ils concilient donc les natures subjective et objective du climat.

Bref, ce que ces auteurs disent c'est qu'au fond, si la réalité influence la perception, c'est la perception qui influence le comportement. Voilà pourquoi cette approche demeure la plus utilisée, celle qui permet de mesurer le plus facilement le climat et celle qui respecte le mieux la théorie de Lewin (1939).

3.3 Dimensions du climat organisationnel

L'élaboration des dimensions du climat organisationnel constitue une démarche fondamentale lorsque l'on veut concrétiser davantage ce concept global. En gros, les critères et la méthodologie que les auteurs ont suivi pour élaborer ces dimensions, sont les mêmes. Robert (1976, p. 42) résume en disant qu'

> ils cherchent des variables qui sont mesurables, qui décrivent correctement le milieu organisationnel et le différencient des autres milieux. Ces variables doivent se référer à l'organisation mais être reliées à des caractéristiques humaines.

Toutefois si les chercheurs s'entendent sur les critères et la méthodologie, il en va tout autrement lorsqu'il s'agit d'identifier exactement ces dimensions. Le tableau 2 en page suivante tiré de Brunet (1982, p. 52), fait bien voir les variations parfois très marquées qui existent d'un chercheur à l'autre. Toutefois, ce tableau montre les efforts remarquables qui furent déployés pour analyser la notion de climat et pour préciser les principaux facteurs concrets et mesurables. Grâce à ce travail, on peut envisager la possibilité de mesurer plus adéquatement ce climat.

3.4 Instrument de mesure du climat organisationnel (1)

L'instrument de mesure privilégié pour évaluer le climat est sans contredit le questionnaire. Il est efficace, rapide, relativement peu coûteux et il respecte la définition de climat en ce qu'il englobe sa nature multidimensionnelle et perceptive. Robert (1976, p. 47) poursuit encore sur les avantages d'utiliser le questionnaire en écrivant

> Le questionnaire permet de toucher un grand nombre de dimensions du climat qui peuvent être reliées à des comportements individuels et de groupe dans l'organisation. De plus, il évalue directement les perceptions des participants à la vie organisationnelle dont l'expérience peut être plus longue et plus engagée que celle des observateurs externes. Enfin, des considérations pratiques font réaliser que le questionnaire apparaît comme la

(1) Voir l'Appendice A, Questionnaire sur le climat organisationnel.

Tableau 1

Dimensions du climat organisationnel

Pugh et al. (1963)	Friedlander et Margulies (1969)	Gavin (1975)	Lawler et al. (1974)
1. Taille de l'organisation	1. Engagement	1. Structure organisationnelle	1. Compétence/efficacité
2. Structure organisationnelle	2. Emploi	2. Contacts	2. Responsabilité
3. Complexité systématique de l'organisation	3. Intimité	3. Récompense	3. Niveau pratique/concret
4. Style de leadership	4. Esprit de travail	4. Esprit de travail	4. Risque
5. Orientation des buts	5. Attitude	5. Confiance et considération de la part des gestionnaires	5. Impulsivité
	6. Accent mis sur la production	6. Risques et défis	
	7. Confiance		
	8. Considération		

Likert (1976)	Litwin et Stringer (1968)	Meyer (1968)	Payne et al. (1971)
1. Méthodes de commandement	1. Structure organisationnelle	1. Conformité	1. Type d'organisation
2. Nature des forces de motivation	2. Responsabilité	2. Responsabilité	2. Contrôle
3. Nature des processus de communication	3. Récompense	3. Normes	
4. Nature des processus d'influence et d'interaction	4. Risque	4. Récompense	
5. Prise de décision	5. Support	5. Clarté organisationnelle	
6. Fixation des objectifs ou des directives	6. Normes	6. Esprit de travail	
7. Processus de contrôle	7. Conflit		
8. Objectifs de performance et perfectionnement			

Pritchard et Karasick (1973)	Schneider et Bartlett (1977)	Steers (1977)	Halpin et Croft (1963)
1. Autonomie	1. Support venant de la direction	1. Structure organisationnelle	1. Cohésion entre les enseignants
2. Conflit vs coopération	2. Intérêt pour les nouveaux employés	2. Renforcement	2. Degré d'engagement des enseignants
3. Relations sociales	3. Conflit	3. Centralisation du pouvoir	3. Moral du groupe
4. Structure organisationnelle	4. Indépendance des agents	4. Possibilité d'accomplissement	4. Ouverture d'esprit
5. Récompense	5. Satisfaction	5. Formation et développement	5. Considération
6. Relation entre le rendement et la rémunération	6. Structure organisationnelle	6. Sécurité vs risque	6. Niveau effectif des relations avec la direction
7. Niveau d'attrition de l'entreprise		7. Sécurité vs rigidité	7. Accent mis sur la production
8. Statut		8. Statut et moral	
9. Flexibilité et innovation		9. Reconnaissance et feedback	
10. Centralisation		10. Cohésion et flexibilité organisationnelle	
11. Support			

> seule technique possible pour la réalisation de recherches comparatives à grande échelle portant sur une série d'organisations. C'est pour toutes ces raisons que la majeure partie des recherches sur la mesure du climat organisationnel ont suivi cette approche; elle répond bien aux considérations pratiques et théoriques énoncées ci-haut.

Le questionnaire le plus utilisé pour mesurer le climat dans les entreprises francophones est la traduction française du Likert Organizational Profile (Le profil des caractéristiques organisationnelles). L'utilisation du questionnaire de Likert (1967) sert à la fois à identifier le profil de l'organisation et à dépister les changements qui ont pu s'y produire. Il est à noter que Likert (1972) a fabriqué toute une série de questionnaires s'appliquant au milieu scolaire sur lesquels nous reviendrons plus loin dans ce travail.

Halpin et Croft (1963) ont élaboré un questionnaire sur le climat dans et pour les milieux scolaires. Le Organizational Climate Description Questionnaire présentent des propriétés psychométriques excellentes et, dans ce sens, il s'avère le plus adéquat pour mesurer le climat organisationnel.

Le questionnaire de Litwin et Stringer (1968), le Organizational Climate Questionnaire se distingue des autres en ce sens que les énoncés sont présentés sous une forme très personnalisée. Il concilie dès lors très bien les aspects subjectif et objectif du climat organisationnel.

Un autre instrument intéressant est le questionnaire de Schneider et Barlett (1968). Le Agency Climate Questionnaire possède la particularité d'avoir été spécialement construit pour mesurer le climat organisationnel à l'intérieur des compagnies d'assurance.

Enfin récemment Crane (1981) a élaboré un questionnaire sur le climat des organisations scolaires. Il possède 36 questions qui permettent d'analyser les cinq dimensions suivantes: l'autonomie, la structure, la considération, la cohésion ainsi que la mission /implication.

En plus de ces cinq instruments, d'autres chercheurs ont confectionné des questionnaires dignes d'intérêt portant sur le climat. C'est le cas de Bowers et Taylor (1970), Payne et Pheysey (1971), House et Rizzo (1972), Johannesson (1973), Pritchard et Karasick (1973), Dieterly et Schneider (1974) et Moos et Insel (1974).

3.5 Relation entre le climat et le comportement

Malgré les modes d'explication très différents de l'influence du climat sur les comportements individuels et organisationnels selon que les auteurs prônent l'une des trois approches expliquées plus haut, il n'en demeure pas moins que tous s'entendent sur le fait que le climat exerce effectivement une action sur le comportement.

Plusieurs champs d'étude ont été explorés. Un premier groupe de recherches a établi des relations significatives entre le climat et la satisfaction au travail. C'est le cas entre autres des travaux de Macha et Kirk (1968), Letwin et Stringer (1968), Friedlander et Margulies (1969), Butterfield et Farris (1974), Lawler et al. (1974), Lyon et Yvanovich (1974) et Waters et al. (1974). Un autre groupe de chercheurs a réussi à montrer l'existence d'une corrélation significative entre le climat et le rendement. Un certain nombre de ces auteurs ont réussi à établir une relation de cause à effet entre le climat et le rendement individuel. Ce sont Frederiksen (1966), Pelz et Andrew (1967: voir Campbell et al. 1970), Friedlander et Greenberg (1971), Pritchard et Karasick (1973), Lawler et al. (1974), Cavowsey (1973, voir Hellriegel et Slocum 1974a) et Waters et al. (1974). D'autres, comme Thistlewaite (1959: voir Gadbois 1974) Marrow et al. (1967), Litwin et Stringer (1968), Hall et Lawler (1969) ont montré l'existence d'une relation entre le climat et le rendement organisationnel.

Enfin d'autres recherches ont démontré que le climat a des effets marquants sur d'autres types de comportement. Ainsi, selon Frederiksen (1966) le climat aurait une influence sur les méthodes de travail des gestionnaires, selon Andrew (1967), il y aurait une relation significative entre

le climat et les besoins motivationnels, selon Davis (1968), le climat exercerait des influences sur le recrutement, selon Dewtriat (1971) le climat aurait des répercussions sur le désir de professionnels de s'occuper de la gestion de leur organisation, selon Pereiar (1973) le climat aurait même de l'influence sur le comportement des clients d'une organisation et enfin selon Brunet (1981) le climat aurait une influence sur le perfectionnement des membres d'une organisation.

4. THEORIE DE LIKERT

4. THEORIE DE LIKERT

Rensis Likert (1961, 1967, 1972, 1974) est un auteur bien connu dans le domaine de la psychologie organisationnelle. Plusieurs raisons nous ont poussé à choisir sa théorie comme encadrement général à cette recherche. D'abord, cet auteur fait partie du groupe qui a développé l'approche perceptive des attributs organisationnels. Comme il a été dit plus haut, celle-ci demeure la plus utilisée chez les chercheurs, elle permet de mesurer le plus facilement le climat et elle respecte le mieux la théorie de Lewin (1939). De plus comme l'écrit Brunet (1983)

> c'est aussi cet auteur qui présente une théorie du climat organisationnel des plus complètes par son niveau d'explication et d'extrapolation. Cette théorie du climat organisationnel ou des "systèmes d'organisation" telle que nommée par son auteur, permet de visualiser en termes de cause à effet, la nature des climats que l'on étudie. Cette théorie nous permet également d'analyser le rôle des variables composant le climat qui est observé.

Enfin, Likert (1972) a développé toute une série d'instruments de mesure du climat spécifiquement adaptés aux écoles publiques dans le but d'améliorer leur efficacité organisationnelle. Les Likert School Profile Questionnaires[1] sont constitués pour obtenir la description des comportements et pour mesurer les perceptions des neuf principaux types de parti-

---

(1) Voir l'Appendice B, Questionnaires de Likert sur l'école

cipants dans les activités de l'école à savoir, les étudiants, les enseignants, les principaux, les membres "staff" des centres administratifs, les directeurs généraux, les commissaires, les chefs de groupes, les professionnels non-enseignants et les parents. Certains d'entre eux comme celui sur les enseignants, ont été traduits en français et utilisés au Québec.

4.1 Principales articulations de la théorie

Selon Likert (voir Brunet 1983, p. 33) le comportement des individus dans une organisation est causé d'une part par le comportement administratif et les conditions organisationnelles qu'ils perçoivent et d'autre part par leurs informations, leurs perceptions, leurs attentes, leurs capacités ainsi que leurs valeurs. La façon d'agir d'un individu est toujours fonction de la perception qu'il a de la situation. Ce qui compte, c'est la manière dont il voit les phénomènes et non pas la réalité objective. Si la réalité exerce une influence sur la perception, c'est la perception qui détermine le type de comportement qu'un individu adopte.

Ainsi, pour Likert, il y a trois sortes de variables qui déterminent les caractéristiques propres à une organisation. Ce sont les variables causales, les variables intermédiaires et les variables finales. Likert (1974, p. 28) définit celles-ci de la façon suivante:

Les variables causales sont des variables indépendantes qui déterminent le sens dans lequel évolue une organisation donnée ainsi que les résultats qu'elle obtient. Elles ne comportent que les variables indépendantes susceptibles de subir une modification ou une transformation du fait de l'organisation ou des responsables de celle-ci. La situation générale de l'entreprise, bien que représentant une variable indépendante, ne fait par exemple, pas partie des variables causales, lesquelles comprennent, en revanche, la structure de l'organisation et son management: règles, décisions, compétences et attitudes.

Les variables intermédiaires reflètent l'état interne et la santé d'une entreprise, par exemple la loyauté, les attitudes, les motivations, les objectifs de performance, les perceptions de ses membres et leur efficacité collective à communiquer et à prendre des décisions.

Les variables finales sont dépendantes et reflètent les résultats obtenus par l'organisation ce sont, par exemple, la productivité, les frais de l'entreprise, les gains et les pertes.

ILLUSTRATION B

Schéma de la théorie de Likert

Likert (1972) considère que pour être causales les variables de l'organisation doivent pouvoir être modifiées par les leaders de l'organisation de telle sorte que si elles sont modifiées, elles entraînent des changements correspondant au niveau des variables intermédiaires et finales. Lorsque les subordonnés constatent l'émergence d'un style de leadership nouveau et consistant, certaines variables intermédiaires commencent aussi à montrer des signes de changement et cela dans le même sens que les variables causales. Les groupes de travail ont tendance à refléter dans leurs propres actions et réactions, le comportement du style de leadership qu'ils expérimentent. Il peut y avoir un délai temporel entre les changements dans le leadership qu'ils expérimentent et la réflexion de ce changement dans leur propre comportement. Il est important de distinguer les variables intermédiaires des variables causales car pour Likert aucune amélioration ou détérioration ne peut survenir directement au niveau des variables intermédiaires.

Tout changement au niveau des variables intermédiaires et par conséquent sur les variables finales requiert une action exercée d'abord sur les variables causales.

La combinaison et l'interaction de ces variables conduisent à la déterminantion de deux grands types de climat: le climat de type autoritaire et le climat de type partici-

patif. Chacun de ces deux types se subdivisent en deux sortes de systèmes. Ces quatre systèmes se situent alors sur un continuum allant d'un système très autoritaire à un système très participatif. Archambault et al. (1984, p. 6) donne une description de chacun de ces systèmes que nous reproduisons textuellement

Autoritaire exploiteur

Dans ce type de climat, la direction ne fait pas confiance aux employés. La majeure partie des décisions sont prises au sommet, les objectifs sont établis par la direction et les décisions qui en découlent sont communiquées à la base sous forme de directives et d'instructions spécifiques. Les employés doivent travailler dans une atmosphère de crainte, de punitions et de menaces. Occasionnellement la récompense est utilisée et la satisfaction des besoins ne demeure qu'aux niveaux physiologiques et de la sécurité. Les quelques interactions qui existent entre supérieurs et subordonnés sont établies sur une base de peur et de méfiance. Quoique le processus de contrôle soit fortement centralisé au sommet, il se développe généralement une organisation informelle qui s'oppose aux buts de l'organisation formelle. Ce type de climat présente un environnement stable et aléatoire où la direction ne communique avec ses employés que sous la forme de directives et d'instructions spécifiques.

Autoritaire paternaliste

Le type de climat autoritaire paternaliste est celui dans lequel la direction a une confiance condescendante en ses employés, tel un maître envers son serviteur. La majeure partie des décisions y sont prises à des échelons supérieurs. Les récompenses et parfois les punitions sont les méthodes par excellence pour motiver les travailleurs. Les interactions entre supérieurs et subordonnés sont établies avec condescendance par les supérieurs et avec précaution par les subor-

donnés. Quoique le processus de contrôle demeure toujours centralisé au sommet, il est quelquefois délégué aux niveaux intermédiaires et inférieurs. Une organisation informelle peut s'y développer mais elle ne résiste pas toujours aux buts formels de l'organisation. Dans ce type de climat, la direction joue beaucoup avec les besoins sociaux de ses employés qui ont, par contre, l'impression de travailler dans un environnement stable et structuré.

Consultatif

La direction qui évolue dans un climat consultatif a confiance en ses employés. Les politiques sont établies par la direction et les décisions générales sont prises au sommet mais on permet aux subordonnés de prendre des décisions plus spécifiques à des niveaux inférieurs. Les récompenses, les punitions occasionnelles et une implication quelconque dans l'organisation sont utilisées pour motiver les travailleurs; on essaie aussi de satisfaire leurs besoins de prestige et d'estime. La communication est de type descendant et il y a une quantité modérée d'interactions de type supérieur/subordonné, souvent avec un niveau de confiance assez élevé. Les aspects importants du processus de contrôle sont délégués de haut en bas avec un sentiment de responsabilité aux échelons supérieurs et inférieurs. Une organisation informelle peut se développer mais elle peut partiellement supporter ou résister aux buts de l'organisation. Ce type de climat présente un environnement assez dynamique où la gestion est effectuée sous formes d'objectifs à atteindre.

Participatif de groupe

Dans un climat où la participation de groupe est valorisée, la direction a une confiance complète en ses employés. Le processus de prise de décision est disséminé dans toute l'organisation tout en étant très bien intégré à chacun des niveaux. La communication ne se fait pas seulement de manière ascendante ou descendante mais aussi de façon latérale. Les employés sont motivés par la participation et l'implication dans l'organisation, par l'établissement d'objectifs de ren-

> dement, par l'amélioration des méthodes de travail et par l'évaluation du rendement en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. Il existe une relation de confiance, amicale entre les supérieurs et les subordonnés. Il y a beaucoup de responsabilités accordées au niveau du contrôle avec une très forte implication des échelons inférieurs. Les organisations formelles et informelles sont souvent les mêmes. Bref, tous les employés et tout le personnel de direction forment une équipe pour atteindre les buts et les objectifs de l'organisation qui sont établis sous forme de planification stratégique.

Selon la théorie de Likert, les système Autoritaire exploiteur et Autoritaire paternaliste correspondraient à un climat fermé, tandis que les systèmes Consultatif et Participatif de groupe correspondraient à un climat ouvert. Toutefois, comme le souligne Brunet (1983, p. 42) Likert pousse encore plus loin en interprétant ces systèmes sous l'angle de l'efficacité.

> La théorie des systèmes de Likert est beaucoup plus dynamique et explicative du climat tel que perçu par les membres d'une organisation que le vocable ouvert/fermé communément associé au concept de climat. Cette théorie préconise aussi l'émergence et l'établissement de climat participatif comme pouvant faciliter l'efficacité individuelle et organisationnelle et cela en conformité avec les théories de motivation contemporaines qui stipulent que la participation motive les gens à travailler. Il apparaît posé que toute organisation qui emploie des méthodes assurant simultanément la réalisation de leurs buts et des aspirations propres à chacun de leurs membres à un rendement supérieur. Dans cet ordre d'idées, l'organisation peut se définir comme un ensemble composé de plusieurs groupes en interaction. Les individus situés aux différentes intersections de ces groupes forment, en l'occurence, la hiérarchie de l'entreprise; ces individus maintiennent alors une double représentation: d'une

part, on distingue cette relative au groupe de niveau hiérarchique supérieur auprès de celui de rang inférieur, et vice-versa. Par le fait même, l'autorité apparaît comme une médiation et les pouvoirs dérivent d'une double délégation: du haut vers le bas de la hiérarchie mais également du bas vers le haut.

4.2 Théorie de Likert appliquée au milieu scolaire

L'application de la théorie de Likert dans les écoles publiques a amené celui-ci à apporter certaines modifications. Celles-ci ne changent pas l'essentiel de sa théorie. Elles touchent spécifiquement le nombre et l'aménagement des différentes dimensions qui permettent de décrire le climat organisationnel. Ainsi, au lieu de déterminer le climat organisationnel d'une école à partir des huit dimensions que l'on retrouve dans le Tableau 2 rapporté précédemment, Likert a préféré indexer le climat organisationnel selon dix-sept dimensions. Il a regroupé celles-ci en variables causales, intermédiaires et finales (voir le tableau 3 en page suivante).

4.2.1. le "climat": variable causale

Selon Likert (1972), l'école fait partie d'une organisation scolaire plus grande qu'est la commission scolaire. Le personnel de l'école travaille dans un environnement administratif créé par les politiques et les pratiques des administrateurs régionaux et mêmes provinciaux. L'école fonc-

Tableau I

Dimensions du profil de l'école selon Likert (1972)

Climat (variable causale)

1. responsabilité envers les buts
2. processus de décision
3. travail en équipe

Leadership (variable causale)

1. support par le leader
2. réceptivité des idées des subordonnés
3. accent mis sur les buts
4. constitution d'une équipe avec le personnel
5. facilitation de la tâche des subordonnés
6. prise de décision

Confiance (variable causale/ intermédiaire)

- confiance par et pour le leader

Autres variables intermédiaires

1. influence que l'on a
2. communication
3. constitution d'équipes formées de pairs
4. motivation personnelle
5. acceptation des buts par les étudiants

Résultat (variable finale)

1. attitude envers l'école
2. degré de frustration

tionne dans le climat du grand système scolaire. Ce climat influence les performances de tous les niveaux subordonnés dans des proportions plus ou moins grandes. Il est perçu différemment par chaque niveau. Son impact dépend dans quelle mesure chaque cadre hiérarchique modifie favorablement ou défavorablement le climat dans lequel travaille ses employés. Likert tente de mesurer ce climat sous trois angles: 1° l'importance de l'implication ou de la responsabilité par rapport aux buts dans l'école ou dans la commission scolaire, 2° le processus de décision généralement suivi et 3° le degré de la coopération (travail en équipe) dans l'école ou dans la commission.

4.2.2 Le leadership: variable causale

Dans le domaine scolaire, Likert considère que le leadership peut être mesuré selon quatre variables. La première est le support que le leader apporte à ses subordonnés immédiats. Elle indique dans quelle mesure le supérieur accorde de l'importance et de la valeur à ses subordonnés. Likert en plus de mesurer la dimension "support" en général, mesure deux sous-dimensions de celle-ci: 1° la réceptivité aux idées des subordonnés et 2° l'implication du subordonné dans les décisions qui les concernent et qui sont prises par le leader. La seconde variable est l'accent mis sur les buts par le leader. Ici, Likert cherche à déterminer jusqu'à quel point le leader a tendance à exiger un haut niveau d'excellence,

Une autre variable concernant le leadership que Likert cherche à mesurer est la volonté de faire équipe et de travailler en équipe avec le personnel. Enfin la dernière variable à intervenir sous la rubrique du leadership est l'aide apportée par le leader pour que son personnel effectue un travail meilleur et plus facile. On cherche à mesurer cette variable sous trois aspects: 1° la planification et l'établissement des priorités, 2° l'allocation des ressources et 3° l'offre d'information et d'idées utiles.

4.2.3 Confiance mutuelle (causale/intermédiaire)

Un autre bon indicateur du climat qui règne dans une école est la confiance qui existe entre le leader et ses subordonnés. Cette confiance mutuelle est construite au fil du temps par une action causale du leader qui montre qu'il a confiance en ses subordonnés. Toutefois la présence ou l'absence de confiance est plus un processus cumulatif qu'un facteur causal. On ne peut agir directement sur lui et dans ce sens on peut aussi le considérer comme une variable intermédiaire.

4.2.4 Autres variables intermédiaires

Les variables intermédaires sont les attitudes, les motivations, les perceptions et les comportements que l'école manifestera en tant qu'organisation. Likert en considère cinq comme étant les plus importantes. Ce sont 1° l'influ-

ence que le groupe interrogé pense avoir dans l'école, 2° l'interaction ou la constitution d'équipe entre pairs, 3° la motivation personnelle ainsi que l'acceptation des buts par les étudiants et enfin 4° la communication, que Likert mesure sous quatre aspects différents: la direction du flux d'information, la confiance du subordonné dans l'information du chef, la précision de l'information qui va du bas vers le haut et jusqu'à quel point le supérieur est au courant des problèmes des subordonnés.

4.2.5 Résultats: variable finale

Les variables finales du processus éducationnel sont mesurables en terme de critères objectifs de performance. On parle alors du niveau de réussite, de mesure de coûts-performance, du taux de décrocheurs et d'absentéisme, du vandalisme, du changement dans le personnel, etc. Ces variables ne se mesurent pas par questionnaire. Aussi, dans le but de recueillir des données sur le climat qui pourraient aider à un éventuel changement de l'organisation, le questionnaire mesure deux variables finales. La première de ces variables est l'attitude des enseignants et des étudiants vis-à-vis l'école. La seconde est le degré de frustration. On mesure la frustration en effectuant la différence entre les résultats obtenus dans la mesure de la variable intermédiaire qui scrute l'influence que l'on croit avoir et deux

variables causales de leadership soit l'utilisation des i-
dées des subordonnés par le supérieur ou soit l'implication
dans les décisions concernant le travail. Il peut s'avérer
intéressant aussi de mesurer la différence entre l'influen-
ce qu'on croit avoir et celle que l'on a effectivement.

5. TRAITEMENT DES DONNEES

5. TRAITEMENT DES DONNEES

La cueillette des données a été effectuée au moyen d'un questionnaire qui est une traduction et une adaptation du questionnaire destiné aux enseignants dans la série de questionnaires intitulés Profile of a School de Jane Gibson Likert et Rensis Likert (1977) (1). Selon Likert (1972) ce questionnaire possède aux U.S.A. un degré de fiabilité et de validité relativement élevé. Au Québec le peu de recherches dans le domaine permet seulement de parler d'un degré de consistance interne suffisant.

Le questionnaire a été distribué à 105 enseignants de la polyvalente et de ce nombre, 94 questionnaires sont revenus remplis, ce qui donne un taux de réponse de 89.5%. En ce qui a trait aux caractéristiques des répondants trois d'entre elles ont été observées : le secteur d'enseignement dans l'école, le sexe et l'expérience dans l'enseignement. Une personne n'a pas répondu aux trois questions qui traitaient de ces aspects tandis qu'une autre n'a pas répondu à la question portant sur les années d'expérience.

---

(1) Voir Appendice C, Questionnaire utilisé pour cette recherche.

Tableau 4

Caractéristiques des répondants

	N	%
Dans quel secteur de l'école enseignez-vous le plus actuellement?		
professionnel	39	41.9
régulier	54	58.1
Quel est votre sexe?		
féminin	32	34.4
masculin	61	65.6
Quelle est votre expérience dans l'enseignement?		
0 - 15 années	22	23.9
16 - 20 années	35	38.0
21 - 25 années	21	22.8
26 années et +	14	15.2

En ce qui a trait à l'interprétation des données recueillies par le questionnaire, certaines remarques préliminaires s'imposent. Les nombreuses recherches effectuées par Likert (1972) l'ont amené à constater qu'il existe une tendance certaine chez le supérieur à donner des scores plus élevés que les subalternes. Pour corriger cette tendance et obtenir des résultats d'une haute précision, Likert conseille de comparer les réponses données à une même question par des ré-

pondants de différents niveaux dans la hiérarchie (les étudiants, les professeurs, les directeurs d'école, les cadres régionaux etc.). Or comme cette recherche n'a touché que le niveau des enseignants, il est alors utile de se rappeler, lorsque l'on veut interpréter les résultats des tableaux qui vont suivre que ces chiffres fournissent des indications d'une précision qui demanderait à être affinée par des comparaisons inter niveaux hiérarchiques.

Le questionnaire de Likert destiné aux enseignants est construit de telle sorte qu'il fait souvent référence à un triple point de vue de la part du répondant: un regard vers le bas, i.e., vers les étudiants, un regard horizontal, i.e., vers les pairs ou sur lui-même et enfin un regard vers le haut, i.e., vers la direction de l'école ou vers les cadres régionaux. Or, l'expérience a montré que lorsque le répondant estime le comportement de ses subordonnés (les étudiants), il a tendance à surévaluer l'opinion ou le comportement de ceux-ci par rapport à la réalité. D'un autre côté, lorsque le répondant estime son propre comportement ou celui de ses pairs, son évaluation est relativement juste, mais lorsque que le répondant estime son propre comportement par rapport à ses subordonnés ou à ses supérieurs, son évaluation aurait avantage à être corroborée par des comparaisons inter-niveaux hiérarchiques. Mais, lorsque le répondant estime le comportement de ses leaders, il semble que

ses perceptions se révèlent être relativement plus justes.

Enfin, l'interprétation du climat à partir d'une seule question donne certes une indication utile. Cependant le regroupement de plusieurs questions sur un même sujet donne une idée beaucoup plus adéquate de la réalité du climat organisationnel.

5.1 Le "climat" (1)

Lorsque l'on considère l'ensemble des données concernant les us et les coutumes dans lesquels baignent les rapports humains des intervenants de l'école, on constate que le système qui prévaut est celui de type autoritaire paternaliste.

Cela veut dire qu'en ce qui a trait à l'orientation vers les buts, la détermination du niveau d'excellence du travail à accomplir et la responsabilité de prendre les moyens adéquats pour atteindre ce niveau revient seulement à la direction et à quelques enseignants. Pour ce qui est du processus de décision, les enseignants considèrent que les décisions sont surtout prises par la commission scolaire et les cadres supérieurs; les autres niveaux en dessous ont peu

---

(1) Voir le Tableau 5 à la page suivante.

Tableau 5

Données sur le "climat" (variable causale)

	DISTRIBUTION % 1-2	3-4	5-6	7-8	Min-Max		Moyenne	Mode	Écart-Type	N
Orientation vers les buts										
Estimation par l'enseignant du comportement des supérieurs										
Q 71	41,5	40,2	12,0	4,1	1	7	3,01	2	1,46	92
Q 72	11,1	57,8	29,3	5,5	1	6	3,75	3	1,16	92
Processus de décision										
Estimation par l'enseignant du comportement des supérieurs										
Q 64	35,9	45,1	16,8	2,2	1	8	2,85	1	1,22	91
Q 65	16,3	28,2	12,6	2,2	1	8	3,51	2	1,72	92
Q 69	30,5	52,1	16,3	1,1	1	7	3,10	3	1,27	94
Travail en équipe										
Estimation par l'enseignant du comportement des supérieurs										
Q 61	17,0	51,1	27,7	4,3	1	7	3,85	3	1,43	94
Estimation par l'enseignant du comportement de ses pairs										
Q 63	36,1	38,3	23,4	2,2	1	6	3,14	2-3	1,50	94

de possibilité de s'exprimer. Il est à noter cependant que les décisions qui portent sur les sujets à saveur académique sont aussi prises par les mêmes décideurs mais aussi par certains principaux d'école. De plus, ceux d'en haut qui prennent les décisions sont conscients de certains problèmes de la direction, des enseignants et des étudiants de l'école, mais sont aussi inconscients de d'autres. Enfin, en ce qui regarde le travail en équipe, on peut dire qu'il existe peu d'interaction entre les enseignants et la direction ainsi qu'entre les enseignants eux-mêmes. Chacun garde ses distances les uns par rapport aux autres.

5.2 Le leadership

Si on considère l'ensemble des moyennes obtenues et que l'on tient compte de la surévaluation que les enseignants ont pu faire en regard de leur estimation de l'opinion des étudiants, on peut dire que le style de leadership en vigueur à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot est aussi de type autoritaire paternaliste. (1)

Il a tendance à assigner des tâches spécifiques selon les talents et les capacités de chacun. Normalement, il prend les décisions sur ce qui doit être fait et passe ses ordres.

---

(1) Ceci est particulièrement vrai pour la direction, voir le Tableau 6 à la page suivante.

Tableau 5

Données sur le "leadership" (variable causale)

		Distribution % 1-2	3-4	5-6	7-8	Min.	Max.	Moyenne	Mode	Écart Type	N
Support par la direction											
Estimation par l'enseignant de l'opinion des étudiants sur lui	#9	8,0	26,2	46,9	11,9	1	8	4,77	6	1,37	94
	#18	5,3	23,4	52,1	19,1	2	8	5,14	5	1,47	94
Estimation par l'enseignant de son propre comportement	#10	1,1	11,7	42,5	44,6	1	8	6,04	7	1,39	94
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction	#34	21,4	38,3	29,7	15,6	1	8	3,94	3	1,90	94
	#67	29,9	33,8	26,9	5,4	1	7	3,61	4	1,85	93
	#68	51,0	38,2	10,6	0,0	1	6	2,57	1	1,50	94
Réceptivité des idées des subordonnés											
Estimation par l'enseignant de l'opinion des étudiants sur lui	#14	2,2	29,8	47,9	22,3	1	8	5,15	6	1,50	94
	#15	6,4	31,9	47,5	20,2	1	8	4,99	5	1,70	94
Estimation par l'enseignant de son propre comportement	#16	19,8	19,1	32,9	15,6	1	8	4,21	4-5	1,68	94
	#17	25,5	37,1	25,8	11,7	1	8	3,91	4	1,90	94
	#27	6,4	19,1	37,3	42,6	1	8	5,51	7	1,93	94
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction	#40	37,1	36,2	20,2	6,4	1	7	3,18	2	1,78	94
	#48	87,1	11,8	1,1	0,0	1	5	1,65	1	0,90	93
	#49	31,2	51,6	14,0	3,2	1	7	3,17	3	1,49	93
Prise de décision											
Estimation par l'enseignant du comportement de l'étudiant	#21	36,1	37,3	21,2	7,4	1	7	3,47	3	1,84	94
Estimation par l'enseignant de son propre comportement	#66	24,5	31,9	25,2	23,4	1	8	4,22	3	2,11	94
Accent sur les buts											
Estimation par l'enseignant de son propre comportement	#41	5,3	18,7	50,0	26,5	1	8	5,40	6	1,62	94
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction	#70	11,7	47,9	28,7	11,7	1	8	4,27	4	1,61	94
Constitution d'équipes											
Estimation par l'enseignant de son propre comportement	#29	2,2	7,5	63,4	26,9	2	8	5,83	6	1,16	93
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction	#51	23,7	54,8	16,1	3,2	1	7	3,48	3	1,46	93

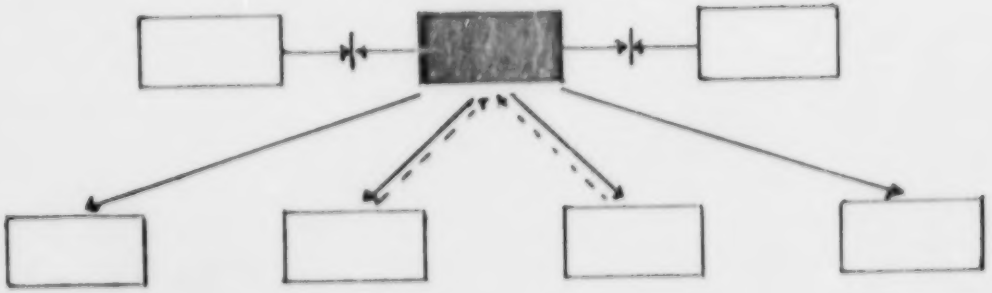
Aide pour le travail

Estimation par l'enseignant du comportement de la direction										
	852	23.4	51.1	23.4	2.2	1	7	3.51	4	{1.53	90
	853	22.4	37.6	28.3	11.7	1	8	4.23	5	{1.80	94
	854	45.7	35.1	19.1	1.1	1	7	2.85	1	1.53	94
	855	56.4	25.6	14.9	3.2	1	7	2.66	1	1.67	94

Dans certains cas (non pas avec tous ses subordonnés), il trouve utile d'obtenir des informations ou des réactions de la part de quelques subordonnés avant de passer à l'action. Pour ne pas perdre de temps, ces contacts sont généralement du style personne-à-personne. De plus, il a tendance à motiver les autres par des incitations données isolément à des individus. Quand on le rend responsable d'une tâche donnée, il voit à ce que ses frontières soient respectées par les autres leaders. Ce style de leadership encourage peu la collaboration et l'interaction parmi ses subordonnés. (1)

Illustration C

Leadership personne-à-personne, compétititif



(1) Voir l'Appendice E

Ce qui est remarquable dans les réponses des enseignants sur le leadership, c'est que le style de leadership personne-à-personne compétitif est très clairement attribué à la direction de l'école [1] alors qu'eux-mêmes ne croient pas véhiculer ce style-là. Ils ont plutôt tendance à percevoir leur leadership comme celui du style personne-à-personne consultatif[2]. Ici, cependant, on doit interpréter cette tendance avec circonspection. Si on comparait leurs réponses avec celles des étudiants sur les mêmes questions, il y aurait de bonnes chances pour qu'un rajustement à la baisse soit plus près de ce qui se passe dans la réalité. Leur style de leadership ressemblerait plus à celui véhiculé par la direction.

En examinant de plus près les chiffres que montre le Tableau 6 sur le leadership, quatre rubriques sont à signaler parce que leur score est relativement bas.

En effet, à la question 48 qui cherche à savoir dans quelle mesure la direction recherche et utilise les idées des étudiants sur des sujets académiques tels les contenus de cours, les matières à étudier et les livres, le score est le moins élevé de toutes les réponses du questionnaire soit

---

(1) Voir le tableau 6 cité précédemment

(2) Voir l'appendice E, Systèmes de leadership scolaire selon Likert.

1.65 .Cette lacune est à mettre en relation avec deux autres rubriques particulièrement faibles qui traitent de l'aide appportée aux enseignants pour l'accomplissement de leur travail. A la question 54 où l'on demande dans quelle mesure la direction donne des informations et des idées utiles, le score est de 2.85 et à la question 55 où l'on cherche à savoir si la direction encourage les enseignants à être innovateur dans le développement de meilleures méthodes éducatives et de meillleurs contenus de cours, le score est de 2.66. Ces deux derniers viennent immédiatement après celui de la question 48 comme score le moins élevé de tout le questionnaire. Quand la direction d'une organisation se préoccupe très peu des idées des clients de son organisation, il y a de très bonnes chances pour qu'une telle attitude puisse être une des principales causes du manque d'aide qu'elle peut apporter à son personnel dans l'exécution de son travail. Enfin, la dernière remarque porte sur la rubrique 68 où il est demandé dans quelle mesure le personnel des services régionaux essaient d'aider les enseignants. Le score est aussi de 2.85 et porte à s'interroger sur l'éloignement géopsychologique de ce genre de services.

5.3 Confiance mutuelle (1)

Considérée dans sa globalité, cette variable est celle qui reçoit le plus haut score. Même avec d'éventuelles corrections à la baisse pour l'estimation de l'enseignant vis-à-vis des étudiants, il n'en demeure pas moins clair que la tendance des réponses va vers un climat de type consultatif. Aussi cette variable doit être considérée comme un élément positif du climat organisationnel de la polyvalente. Une remarque demeure très intéressante à propos de cette variable: les enseignants considèrent que la direction leur fait plus confiance (5.07) qu'eux-mêmes font confiance à la direction (4.32)

5.4 Autres variables intermédiaires (2)

L'image moyenne qui se dégage de la vie de l'organisation est relativement semblable à l'image moyenne qui se dégage du leadership. Si l'on tient compte des remarques faites au début de ce chapitre, on peut dire que le climat général des variables intermédiaires se rapproche plus de celui de type autoritaire paternaliste que celui de type consultatif participatif. En ce qui regarde l'influence que peuvent avoir les différents groupes de l'école, force nous est

---

(1) Voir le tableau 7 à la page suivante

(2) Voir le tableau 8 plus loin

Tableau 7

Données sur la CONFIANCE MUTUELLE (Cycle/Intermédiaire)

		Distribution % 1-2	3-4	5-6	7-8	Min.	Max.	Moyenne	Mode	Ecart-type	N
Confiance dans le leader											
Estimation par l'enseignant de l'opinion des étudiants sur lui											
E⟶P	# 12	1.1	9.6	62.8	26.6	2	8	5.74	6	1.10	94
Estimation par l'enseignant de son propre comportemen											
P⟶D	# 36	15.9	35.1	34.0	14.9	1	8	4.32	5	1.81	94
Confiance par le leader											
Estimation par l'enseignant de son propre comportement											
P⟶E	# 11	0.0	25.6	53.2	21.3	3	8	5.30	5	1.25	94
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction											
D⟶P	# 35	7.5	27.6	42.5	22.3	1	8	5.07	5	1.74	94

Tableau 9

Données sur les autres variables (intermédiaires)

		Distribution % 1-2	3-4	5-6	7-8	Min.	Max.	Moyenne	Mode	Ecart-type	N
Influence sur l'on a											
Estimation par l'enseignant de l'influence des étudiants											
	#19	58.1	30.1	7.5	4.4	1	8	2.66	1	1.72	93
	#20	38.3	36.2	24.5	1.1	1	7	3.12	1	1.66	94
Estimation par l'enseignant de sa propre influence											
	#42	21.6	37.2	31.9	9.2	1	8	3.66	5	1.72	94
Estimation par l'enseignant de l'influence de la direction											
Principal	#44	23.7	35.5	32.3	8.6	1	8	3.95	4	1.81	93
Adm. rég.	#46	15.9	24.5	39.4	20.2	1	8	4.77	5	1.91	94
Communication											
Estimation par l'enseignant de l'opinion des étudiants											
Prof. Etu.	#26	0.0	4.3	41.5	54.3	3	8	6.29	7	1.09	94
Dir. Etu.	#27	6.4	39.8	41.9	11.8	1	7	4.62	5	1.47	93
Estimation par l'enseignant de sa propre opinion											
Dir. Prof.	#58	7.5	25.6	55.3	11.7	1	7	4.82	5	1.38	94
Etu. Prof.	#25	14.1	48.9	30.8	2.1	1	7	3.85	4	1.29	94
Prof. Etu.	#28	3.2	24.4	51.1	21.3	1	8	5.27	6	1.50	94
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction											
	#57	24.9	44.1	19.4	9.7	1	8	3.69	3	1.79	93
Ecole Dir.	#59	5.4	17.4	70.7	6.5	2	8	4.92	5	1.16	92
Dir. prof.	#60	30.8	40.5	14.5	4.3	1	7	3.65	4	1.63	94
Equipe avec les pairs											
Estimation par l'enseignant du comportement des étudiants											
	#30	5.4	40.9	37.6	16.2	1	8	4.83	4	1.54	93
Estimation par l'enseignant de son propre comportement											
	#62	12.8	54.3	31.9	1.1	1	7	3.90	4	1.30	94
Motivation personnelle											
Estimation par l'enseignant du comportement des étudiants											
	#13	00.0	18.1	59.6	22.4	3	8	5.62	6	1.16	94
	#31	12.9	51.6	32.3	3.3	1	8	4.04	4	1.34	93
Estimation par l'enseignant de son propre comportement											
	#38	8.5	34.1	39.3	18.1	1	7	4.65	5	1.66	94
	#39	5.4	21.6	42.6	24.5	1	8	5.15	Multi	1.64	94
	#32	11.8	40.9	37.6	9.7	1	8	4.47	4	1.55	93
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction											
	#50	43.6	24.5	21.2	10.7	1	8	3.39	1	2.05	94
Acceptation des buts											
Estimation par l'enseignant du comportement des étudiants											
	#33	14.9	45.8	36.2	3.2	1	7	4.06	4	1.36	94
	#73	5.5	22.8	66.1	7.6	1	7	4.74	5	1.29	92

de constater que c'est sous cette rubrique que les scores sont les plus bas quand on les compare à ceux des autres variables intermédiaires. Ce sont les étudiants qui ont le moins d'influence, même qu'au niveau académique, ils obtiennent l'avant dernier plus petit score de tout le questionnaire. Viennent ensuite les enseignants et la direction qui, chose intéressante, possèdent sensiblement le même degré d'influence. Enfin les dirigeants du centre régional obtiennent la plus haute cote. Donc, plus on monte dans la hiérarchie, plus l'influence dans l'école est forte.

Par contre, si l'on considère les autres variables intermédiaires comme les communications, le travail en équipe avec les pairs, la motivation personnelle et l'acceptation des buts, le score moyen pour chacune de ces variables tourne autour de 4.5 et se trouve à mi-chemin entre le système paternaliste et le système consultatif. Toutefois, ce qu'il y a de remarquable pour ces quatre variables c'est que, même pour le leadership, les attitudes et les comportements de la direction cotent plus bas et correspondent plus spécifiquement au système paternaliste.

Ainsi au niveau de la communication, les informations circulent surtout du haut vers le bas quoiqu'il y ait une certaine place pour la circulation de bas vers le haut. Les informations qui viennent d'en bas sont perçues bien souvent comme imprécises. Par contre, les communications qui vien-

nent du haut, même si elles sont la plupart du temps acceptées, certaines sont reçues avec réserve et quelquefois avec suspicion. La plupart du temps, la direction semble assez bien informée sur les problèmes des subordonnés quoique dans certains cas elle le soit relativement beaucoup moins.

En ce qui a trait au travail en équipe avec les pairs, les étudiants le pratique beaucoup tandis que chez les enseignants il est peu pratiqué. Habituellement les enseignants gardent leurs distances les uns vis-à-vis des autres.

Pour ce qui est de la motivation, on peut dire que les étudiants et les professeurs sont relativement satisfaits de travailler à l'école, quoique dans bien des cas, il existe une légère insatisfaction. L'attitude à l'égard des autres personnes de l'école est favorable. Dans certains cas c'est la compétition entre égaux qui domine, dans d'autres cas c'est la rivalité en vue de privilèges: d'où l'existence d'une certaine hostilité entre pairs et d'une certaine condescendance du supérieur envers le subordonné.

Enfin, en ce qui concerne l'acceptation des buts par les étudiants, on peut dire que les étudiants ne se sentent pas tellement enthousiastes pour apprendre. Même si dans l'ensemble ils offrent une certaine coopération à la poursuite du niveau d'excellence en vigueur à l'école, il existe par contre, une forte résistance dans certains secteurs.

5.5 Résultats (1)

Dans l'ensemble l'attitude des enseignants et des étudiants envers l'école est ambivalente. Ils ont tendance à l'aimer habituellement quoique parfois ils ne l'aime pas.

Pour ce qui est de la frustration ce sont les enseignants qui sont les plus frustrés. Ils le sont particulièrement au niveau de l'influence réelle qu'ils ont, au niveau de leur pouvoir de prise de décision et enfin au niveau de la demande et l'utilisation de leurs idées par la direction: c'est d'ailleurs là leur frustration la plus élevée. Du côté des étudiants la source de frustration vient aussi et surtout de l'ignorance et de l'inutilisation de leurs idées par la direction.

5.6 Conclusion

Le climat organisationnel qui prévaut à la polyvalente est loin d'être celui d'un système participatif de groupe (type IV). Par contre, lorsque l'on considère l'ensemble des scores moyens de chacune des questions de l'enquête, on ne peut pas dire que ce soit un système purement paternaliste (type II) puisqu'il est relativement coloré, à certains égards par le système consultatif (type III).(2) Cependant cette

---

(1) Voir le tableau 9 en page suivante

(2) Voir le tableau 10 à la page 57

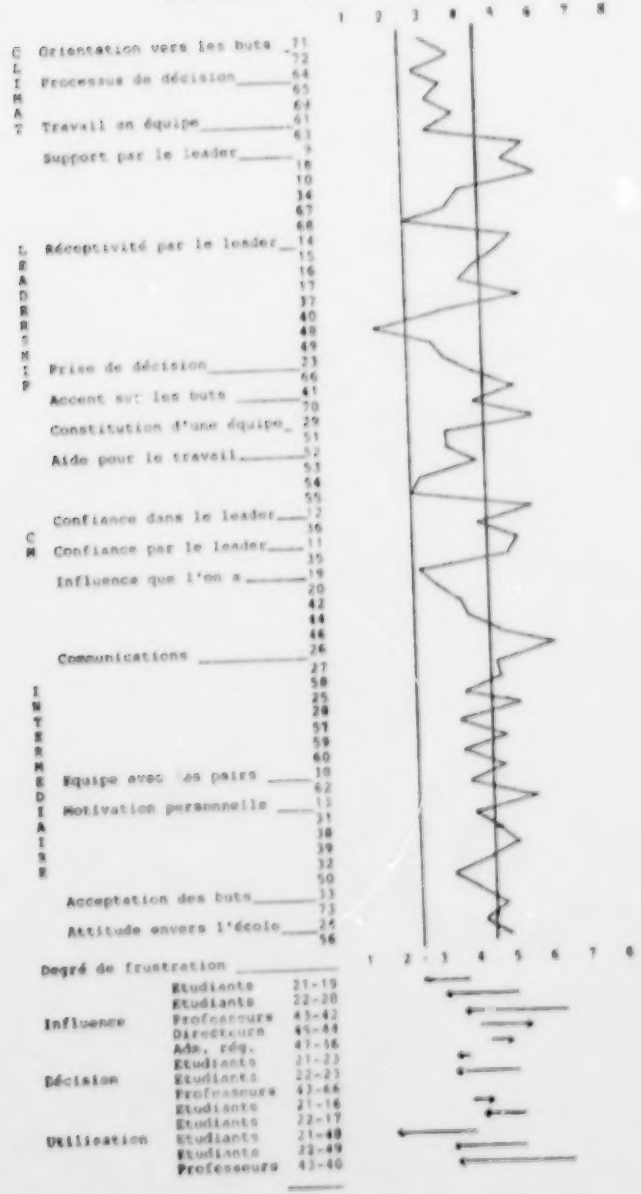
Tableau 7

Données sur les [illegible] (version finale)

	Distribution % 1-2	3-4	5-6	7-8	Min.	Max.	Moyenne	Mode	Ecart Type	N
Attitude envers l'école										
Estimation par l'enseignant du comportement des étudiants										
# 24	7.4	58.9	28.7	5.3	1	7	4.19	4	1.21	94
Estimation par l'enseignant de son propre comportement										
# 56	9.6	25.5	52.1	12.7	2	8	4.85	5	1.52	94
Degré de frustration										
Influence qu'on devrait avoir moins l'influence que l'on a										
Etudiants # 21 - # 19							3.69 - 2.66 =		1.03	
# 22 - # 20							4.98 - 3.12 =		1.86	
Professeurs # 43 - # 42							6.33 - 3.66 =		2.67	
Direction # 45 - # 44							5.24 - 3.95 =		1.29	
Adm. rég. # 47 - # 46							4.34 - 4.77 =		-0.43	
Influence qu'on devrait avoir moins le pouvoir de décision que l'on a effectivement										
Etudiants # 21 - # 23							3.69 - 3.47 =		0.22	
# 22 - # 23							4.98 - 3.47 =		1.51	
Professeurs # 43 - # 66							6.33 - 4.22 =		2.11	
Influence que l'on devrait avoir moins l'utilisation des idées										
Etudiants # 21 - # 16							3.69 - 4.21 =		-0.52	
# 22 - # 17							4.98 - 3.93 =		1.05	
# 21 - # 48							3.69 - 1.65 =		2.04	
# 22 - # 49							4.98 - 3.17 =		1.81	
Professeurs # 43 - # 40							6.33 - 3.38 =		2.95	

Tableau 10

Graphique du climat organisationnel à la polyvalente Chanoine-Armand Racicot



coloration perd beaucoup sinon toute sa force lorsque l'on tient compte spécifiquement des questions qui examinent la perception par l'enseignant du comportement de la direction de l'école. (1) Les nuances qui proviennent du type III sont surtout dues aux perceptions de l'enseignant concernant le comportement ou l'opinion des étudiants (2) ainsi que leurs perceptions sur eux-mêmes ou leurs pairs (3).

---

(1) Voir le tableau 13 à la page 61

(2) Voir le tableau 11 en page suivante

(3) Voir le tableau 12 à la page 60

Tableau 11

Graphique du climat organisationnel à la P. C.-A.-R.i
Estimation par l'enseignant du comportement
ou de l'opinion des étudiants

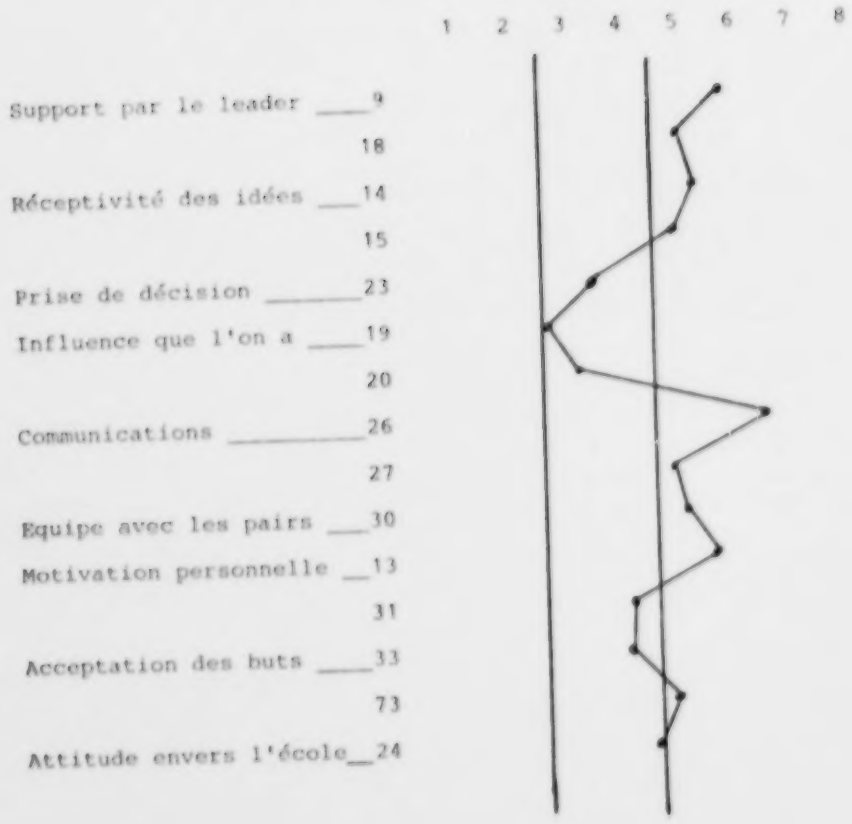


Tableau 12

Graphique du climat organisationnel à la P. C.-A.-R.: Estimation par l'enseignant de son propre comportement et celui de ses pairs

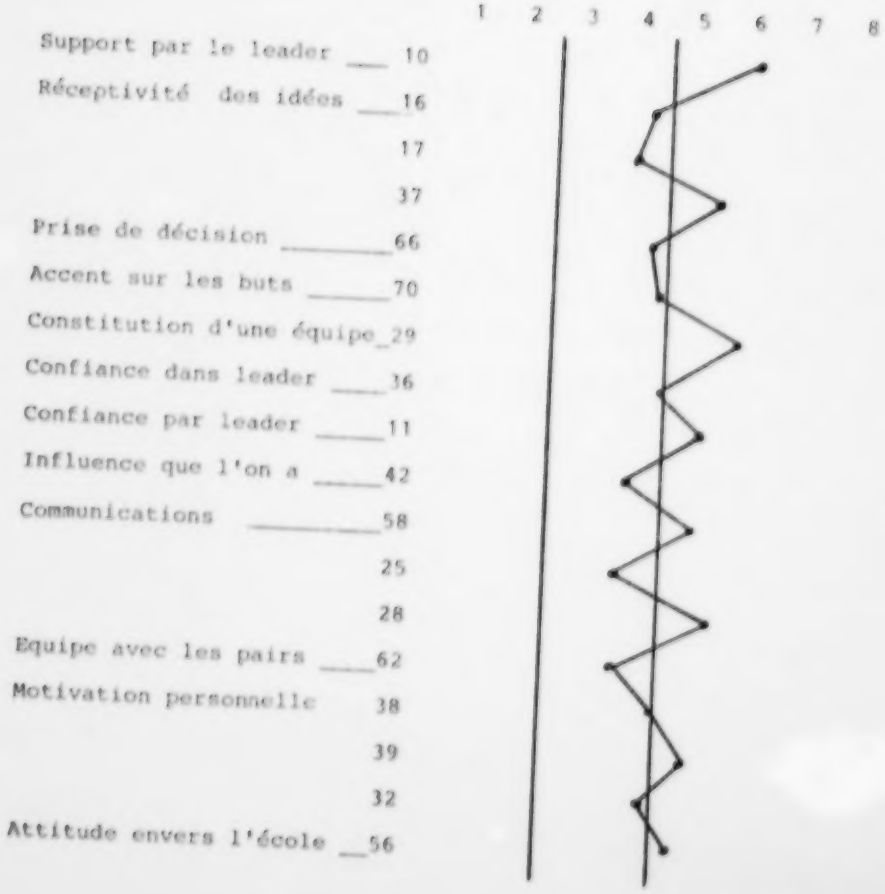
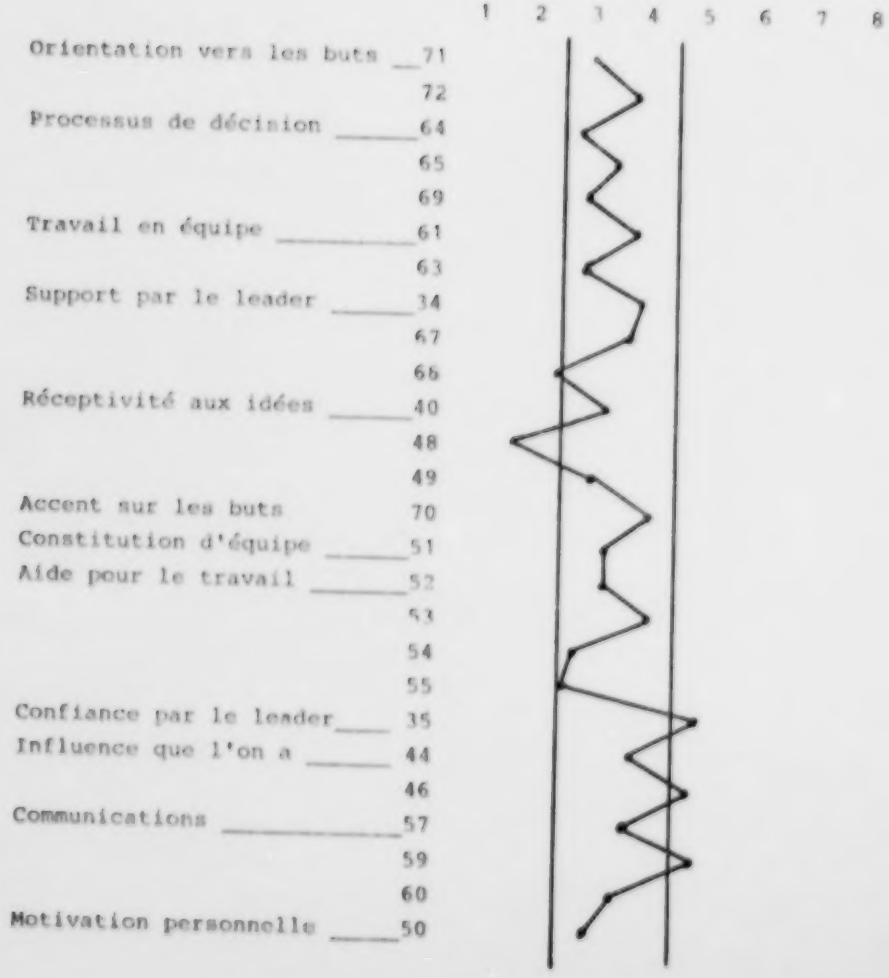


Tableau 13

Graphique du climat organisationnel à la P. C.-A.-R.:
Estimation par l'enseignant du comportement de la direction de l'école



6. NOTION DE PROJET EDUCATIF

6. NOTION DE PROJET EDUCATIF

Un des aspects de la problématique de départ de la présente recherche-intervention concerne, si l'on s'en souvient bien, une éventuelle mise en oeuvre d'un projet éducatif à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot. Cependant, avant de se lancer dans un tel projet, la direction de l'école veut savoir si le climat organisationnel qui prévaut actuellement au sein de l'organisation faciliterait le déroulement de celui-ci. Or, pour répondre à une telle interrogation, il faut connaître à la fois le climat organisationnel et le projet éducatif. A venir jusqu'à présent tout l'effort de ce travail a porté du côté de la connaissance du climat. Il apparaît donc opportun, à ce stade-ci du travail, de préciser quelque peu cette notion de projet éducatif.

6.1 Définition

Depuis une dizaine d'années, le concept de projet éducatif a été défini de plusieurs façons par les théoriciens, par les intervenants du milieu, par les documents du ministère de l'Education et par telle ou telle école. L'idée, ici, n'est pas de reproduire la liste exhaustive de toutes ces définitions mais d'en reproduire quelques-unes des plus connues lesquelles serviront de points d'ancrage à une analyse des

caractères essentiels du projet éducatif.

Marthe Henripin (1978, p. 111) en donne une définition assez complexe qui touche sept dimensions importantes

. C'est une démarche d'explication intégrée des divers problèmes, objectifs et activités de l'école et de leur diffusion publique
. et de prise en charge collective partagée de ces objectifs et activités par divers auteurs associés
. avec une reconnaissance de la légitimité, des prérogatives et de l'influence de chacun des partenaires
. avec un sentiment de responsabilité vécu par chacun
. selon un processus de décision et de gestion réfléchi et rigoureux, lui-même élabré, ou mis au point, et accepté conjointement par les partenaires
. et comportant une préoccupation particulière d'évaluation collective des résultats éducatifs, ainsi que du processus de décision et de gestion lui-même.

Paquette (1979, p.113) dans une formulation simple définit le projet éducatif de la façon suivante.

> Le projet éducatif est un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative.

Dans la Loi de l'instruction publique, grâce aux modifications apportées par la Loi 71 sanctionnée le 29 décembre 1979, le gouvernemnt en donne cette définition officielle.

> Le projet éducatif c'est une démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le revise périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école.

Enfin, Fortin (1980, p. 58) dit à propos du projet éducatif qu'il

> consiste en une action concertée, volontaire et consciente, orientée et organisée, des divers agents d'éducation d'une école en vue du développement de l'enfant et des autres participants.

6.2 Caractéristiques

Ces quelques définitions suffisent si l'on veut mettre en lumière les caractéristiques essentielles de ce qu'est un projet éducatif. Même si ce concept possède une certaine ampleur, il ne signifie pas n'importe quoi. Voici donc brossés à grands traits les caractères essentiels du projet éducatif que Paquette (1979), Gingras et Girard (1981) l'AIES (1984) et d'autres auteurs ont mis de l'avant.

1° Il doit être globalisant, c'est-à-dire qu'il doit toucher à plusieurs facettes de l'activité de l'école. Dans la plénitude de son extension , il devrait recouvrir toute la réalité de l'école. Cela ne veut pas dire que tout doit être touché en même temps; la démarche peut se faire graduellement en prenant certaines dimensions ou certains secteurs de l'école comme point de départ. Par contre, il ne faut pas qu'il soit trop spécialisé; minimalement, il doit finir par toucher à la fois la gestion de l'école, la relation entre l'éducateur et l'étudiant, les activités éducatives ain-

si que les interactions entre ces trois éléments. Il faut qu'il englobe les éléments fondamentaux de l'acte d'enseigner.

2° Il doit être dynamique en ce sens qu'il ne doit pas être seulement quelque chose de consigné par écrit. Ce n'est pas un document qui se contente de décrire les opérations routinières de l'école ou encore qui se limite à nommer les priorités ou les valeurs à mettre de l'avant. C'est une démarche organique du milieu qui met à contribution les différents agents de l'école dans l'élaboration, l'adoption, la réalisation et l'évaluation d'un programme d'action.

3° Il doit aussi être impliquant. C'est une entreprise collective qui demande la participation du plus grand nombre d'agents possible. Le livre orange sur l'école québécoise (M.E.Q. 1979) insiste beaucoup sur la nécessité de susciter l'engagement des principaux intervenants de l'école dans la mise en oeuvre d'un projet éducatif. Toutefois, si la participation du plus grand nombre et de toutes les catégories de participants demeure souhaitable, il n'en demeure pas moins que cet objectif ne saurait être rigide et devrait s'accomoder des conjonctures et des opportunités du milieu. L'important c'est qu'à un moment ou l'autre de la démarche, toutes les catégories d'intervenants soient impliqués dans le projet. Un autre grand aspect de la participation qu'il

ne faut pas oublier est celui de son intensité variable. En effet, la notion de participation n'est pas monolithique, le COGES (*) (1976, p. 19) écrit à ce propos

> La participation peut exister à différents niveaux et sur divers objets qui pourront être déterminés à partir de la compétence et de l'implication relative des divers partenaires face à la décision à prendre.

Enfin, une dernière remarque concernant la participation dans un projet éducatif pourrait aller comme suit: parce que l'engagement des différents groupes ne fait pas souvent partie des habitudes de fonctionnement des écoles, l'A.I.E.S. (1984, p. 24) conclut qu'"il faudra donc considérer la participation de groupes comme un des objets d'apprentissage à l'intérieur de la démarche du projet éducatif".

4° Il doit être éducatif à la fois dans son contenu et dans sa démarche. Par son contenu, le projet éducatif doit donner un sens à l'éducation. Il doit faire la promotion d'un cadre de référence plus élevé pour l'école. Il vise à assurer une meilleure qualité d'éducation aux élèves. D'autre part, de par sa démarche, il mobilise l'énergie des acteurs autour d'une direction précise de telle sorte qu'il devient une source de cohérence dans l'action, une source de reconnaissance des participants. En s'y impliquant on se

---

(*) Comité d'études sur la gestion participative des écoles secondaires.

met soi-même en situation d'apprentissage et de développement.

5° Il doit être évolutif c'est-à-dire progressif. Selon le M.E.Q. (1980, p. 15), le projet éducatif "se transforme avec le temps parce qu'il tient compte des conditions de vie et d'action. Il devient par là même un principe, un moyen d'évolution." Il y a dans son déroulement une sorte d'émergence progressive qui suit le cheminement de la collectivité qui le produit. Les activités d'évaluation, de revision et de relance permettent à tout moment d'ajuster la trajectoire et de repréciser son orientation. Bref, un projet éducatif ne peut être défini une fois pour toute. Il se développe dans le temps et ce n'est qu'en regardant en arrière qu'on peut en établir la chronologie.

6° Enfin, il doit être permanent. On ne fait pas un projet éducatif pour ensuite passer à autre chose. C'est beaucoup plus un état d'esprit, une sorte de conscience qui n'a rien d'éphémère. Pour bien marquer ce caractère de permanence Gingras (1984, p. 192) dit du projet éducatif qu'il est l'âme de l'école

> L'école c'est le corps; l'institution, c'est l'âme de l'établisement. L'école devient une institution lorsqu'elle a identifié et qu'elle vit ses objectifs et ses valeurs, sa tradition pédagogique, ses visées éducatives caractéristiques et lorsque le personnel, les parents et les élèves se concertent pour les poursuivre et en informer l'activité éducative.

Bref, dans la réalité, le projet éducatif se manifeste par des interventions ou des opérations ponctuelles, surtout au début de son existence, c'est le cadre, la préoccupation, la volonté qui est permanente.

6.3 Les phases du projet éducatif

Tous les auteurs qui ont traité du projet éducatif s'accordent pour dire que celui-ci se déroule selon un certain nombre de phases. Toutefois, là où les opinions divergent, c'est sur le nombre de phases du projet éducatif ainsi que sur la façon de les nommer et de les définir. Le tableau 14 de la page suivante fait voir ce foisonnement d'opinions sur les phases d'un projet éducatif. Toutefois, l'A.I.E.S. (1984) dans son guide d'élaboration, s'inspirant de l'ensemble de ses opinions, donne une synthèse de la démarche d'un projet éducatif. Voici les sept grandes étapes qui furent retenues par cet organisme (pp. 38-39).

Tableau 14

Phases du projet éducatif

Godin (1967)

1. Sensibilisation
   a) attitudes des composantes
   b) nature du P.E.
   c) fonctions d'un P.E.
   d) fondements d'un P.E.
   e) éléments d'un P.E.
2. Action
   a) analyse de la situation
   b) élaboration du plan
   c) réalisation du plan
   d) instrumentation
3. Stabilisation
   a) évaluation du plan
   b) comité de suivi
   c) relance du P.E.

Pagurite (1979)

1. Emergence d'un P.E.
   a) exploration
   b) prise de décision
   c) articulation
2. Développement d'un P.E.
   a) planification
   b) perfectionnement
   c) analyse continue
3. Maintien d'un P.E.

Grégoire (1981)

1. Identification des valeurs vécues par le milieu
2. Choix des valeurs
3. Intégration des valeurs dans le projet
4. Promulgation des valeurs
5. Vérification de la présence et du degré d'intégration

Portin (M.E.Q.) (1980)

1. Emergence
2. Développement
   a) planification
   b) réalisation
   c) évaluation
3. Maintien et adaptation

Magné (1979)

1. Préparation (six objectifs)
2. Analyse de la situation
3. Elaboration d'un plan d'action
4. Réalisation du plan
5. Evaluation du plan

Service de l'enseignement catholique (1980)

1. Planification
   a) analyse de la situation
   b) choix des priorités
   c) synthèse de la planification
2. Réalisation du projet
3. Evaluation du projet

Gingras et Girard (1980)

1. Sensibilisation du milieu
2. Planification basée sur une analyse
3. Réalisation du plan
4. Evaluation des résultats

Monnin et Ayotte (1981)

1. Préliminaires
2. Etat de la situation
3. Expression des attentes
4. Elaboration du P.E.
5. Plans d'action
6. Evaluation des plans d'action et nouvel état de la situation

Bertrand et Beaulieu (S.D.)

a) sensibilisation
b) calendrier
c) auto-perfectionnement

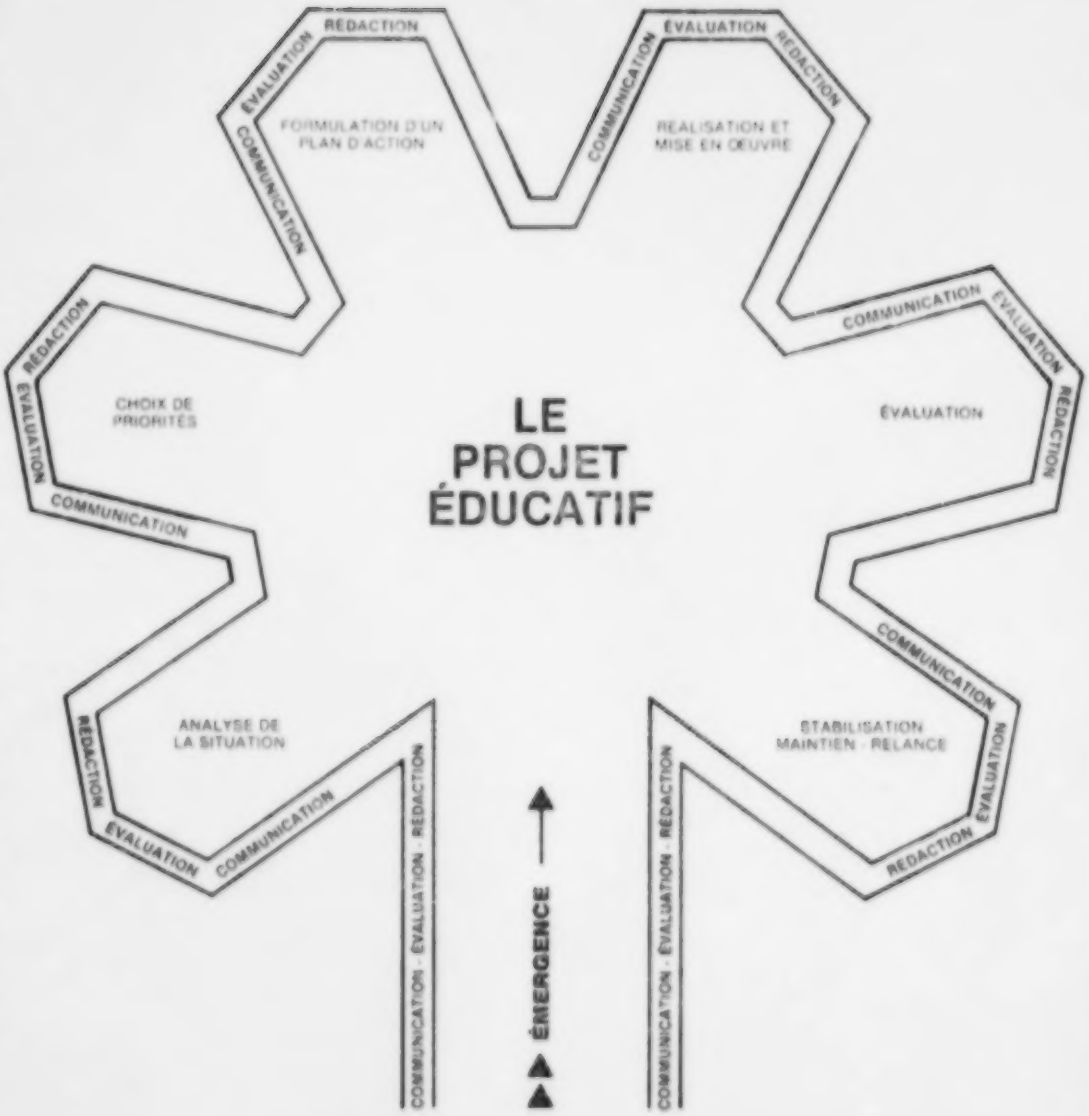
a) photo de l'école
b) développement du film
c) album de famille

a) choix d'une valeur
b) résultats escomptés
c) choix des priorités

a) plan d'action
b) évaluation
c) relance

Illustration D

Le cycle du projet éducatif



7. ARTICULATIONS D'UNE STRATEGIE

7. ARTICULATIONS D'UNE STRATEGIE

Ce bref tour d'horizon de la notion de projet éducatif a permis d'apporter quelque éclairage sur le second pôle de la problématique de départ. Il a permis de recueillir le dernier groupe de renseignements qui devraient permettre maintenant d'articuler les données sur le climat organisationnel avec la mise en oeuvre d'un projet éducatif à l'école.

7.1 Projet éducatif: lieu d'apprentissage

Un des premiers points à régler dans cette tentative de jonction entre le climat organisationnel actuel et la mise en oeuvre d'un projet éducatif, est celui de savoir si la direction de l'école peut envisager l'apprentissage de la participation à l'intérieur d'un projet éducatif. Autrement dit, est-ce que le développement d'une gestion participative à l'école devrait se faire en dehors, c'est-à-dire avant la mise en oeuvre du projet éducatif ou est-ce que le projet éducatif constitue, entre autre, un lieu par excellence d'apprentissage de la participation?

Or, il semble bien que vouloir faire du développement organisationnel (D.O.) sur la participation en dehors d'un projet éducatif représenterait un certain gaspillage d'énergie et une perte de temps certaine. En effet, le projet é-

ducatif constitue, selon les praticiens et les théoriciens, une occasion relativement efficace de faire, entre autre, l'apprentissage de la participation. Marthe Henripin (1978, p. 109) s'est particulièrement préoccupée de mettre en lumière cette dimension du projet éducatif.

> L'idée de PROJET EDUCATIF constitue justement une possibilité de mise en oeuvre de rationalités nouvelles à travers l'invention de nouvelles "structures de Jeu" permettant aux acteurs de devenir réellement des partenaires antagonistes, et d'abord d'accroître leur capacité de partager des enjeux communs très concrets.(...)
>
> Mais, il s'agit d'en favoriser l'existence en rendant possibles des PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIFS permettant aux ACTEURS eux-mêmes d'inventer et de mettre en place progressivement ces nouveaux "construits", que Crozier appelle des "champs d'action" et Grand'Maison des "lieux d'apprentissage" qui sont toujours: "des solutions spécifiques que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités particulières, ont créées, inventées pour résoudre les problèmes posés par (...) leur coopération en vue de l'accomplissement d'objectifs communs, malgré leurs orientations divergentes" (Fontanet). (...) Voilà pourquoi, convier des acteurs à la construction de projets éducatifs locaux revient donc à proposer à tous ce que Crozier appelle "l'entrée dans la société d'apprentissage. Les nouvelles façons de concevoir les autres et aussi de concevoir l'ordre, la diversité, la représentativité, le conflit, le pouvoir, l'autorité, la décision, l'information et finalement l'organisation et la gestion elles-mêmes, vont se concrétiser dans ces projets, par expérimentation progressive.
>
> Chacun des partenaires d'un projet éducatif (parents, enseignants, élèves, principaux, commissaires, cadres et professionnels non-enseignants) a en effet à faire l'acquisition graduelle de capacités nouvelles que les "construits" antérieurs ne leur avaient pas toujours permis de développer...

RECOMMANDATION 1

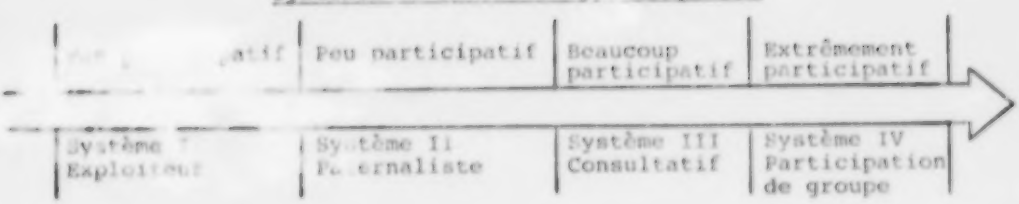
DONC, LA DIRECTION DE LA POLYVALENTE CHANOINE-ARMAND RACICOT VERRA A UTILISER LE PROJET EDUCATIF COMME UNE OCCASION PAR EXCELLENCE DE DEVELOPPER UN CLIMAT ORGANISATIONNEL DE TYPE PARTICIPATIF AU SEIN DE L'ECOLE

La démarche participative que nous proposons d'établir au sein de ce futur projet éducatif constitue, en soi, un système composé d'éléments qui possèdent une forte corrélation entre eux. Ainsi, si l'on revient aux quatre systèmes de Likert, chacun d'eux renferme un ensemble de variables cohérentes entre elles. Dans cette perspective, la direction de l'école risquerait de sombrer dans l'incongruité si elle adoptait les comportements prévus dans le système participatif de groupe au chapitre de la prise de décision et, d'autre part, tentait d'adopter en même temps les comportements requis par le système paternaliste au niveau du travail en équipe. Bref, chaque système de Likert possède une configuration spécifique que la direction de la polyvalente doit tendre à respecter si elle veut établir une philosophie de gestion qui se tienne. Selon Likert (1974) plus le système qui caractérise le climat d'une école ressemble au système autoritaire ou système I, moins il est participatif et plus le système ressemble au système participatif de groupe ou

système IV, plus il est participatif. Les systèmes II et III s'insérant entre les deux autres.

Illustration E

Systèmes de Likert et participation



Or, l'idée importante à retenir ici est que plus le système de gestion se rapproche du système IV plus il y a amélioration de la productivité, des relations de travail et des résultats, et plus il se rapproche du système I plus les conséquences à long terme sont défavorables.

RECOMMANDATION 2

DES LORS, LA DIRECTION ADOPTERA COMME FIN ULTIME DE SA STRATEGIE AU SEIN DU PROJET EDUCATIF A) D'ETABLIR UN SYSTEME DE GESTION PARTICIPATIVE DU TYPE IV DE LIKERT ET B) DE VOIR A CE QUE TOUS LES ELEMENTS QU'ELLE CHERCHERA A METTRE DE L'AVANT POUR CE SYSTEME FORMENT UN TOUT COHERENT.

Toutefois, comme l'écrit Likert (1974, p. 49) "le Système 4 est sensiblement plus complexe que d'autres, il exige

un plus long apprentissage et une habileté bien plus développée pour en tirer parti".

7.2 Projet éducatif: configuration et envergure

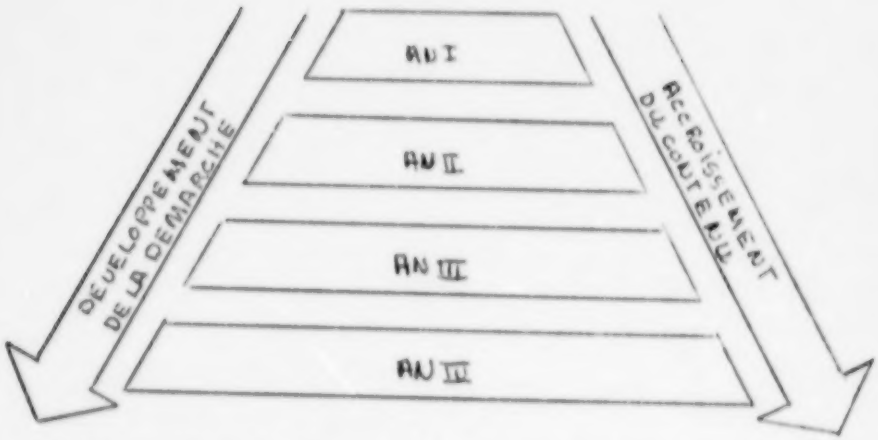
Comme il a été dit précédemment, le projet éducatif possède un caractère de permanence. C'est dire qu'un coup lancé dans la polyvalente, il devient une réalisation qui devrait durer dans le temps. Cette idée de permanence ne signifie pas, toutefois, que le projet est cristallisé et demeure immobile une fois pour toute. Au contraire, de par son caractère évolutif, on peut prévoir qu'il se modifiera au cours des années selon les circonstances. Ces transformations peuvent se faire par une suite d'ajustements et de retouches ou encore par des révisions périodiques de tout le processus. Ces variations finissent par changer l'ensemble de tout le projet. D'une année à l'autre, il se développe et change sa configuration.

Or, dans la perspective d'une année de mise en marche, il est plus réaliste de penser à mettre en oeuvre un projet d'envergure restreinte. Ainsi en tenant compte du climat organisationnel qui prévaut actuellement à l'école, il serait hautement souhaitable d'appliquer le conseil de Paquette (1979, p. 45)

> L'élaboration d'un mini-projet peut s'avérer une démarche très rentable dans un milieu. Il

Illustration F

Développement du projet éducatif



est en effet important de s'habituer d'abord à un tel cadre d'action et à ses implications. Un projet de trop grande envergure exigerait de notre part des énergies tellement considérables que nous ne pourrions le mener à terme. Je crois préférable que le milieu se donne un mini-projet qui aura un sens pour les différents agents et, par la suite, de voir comment ce projet peut prendre de l'ampleur, peut s'élargir. Il ne faut pas oublier que ce sont souvent les petits projets qui sont dans un milieu donné, les plus significatifs et les plus pénétrants.

RECOMMANDATION 3

VOILA POURQUOI LA DIRECTION DEVRA VOIR A CE QUE LE FUTUR PROJET EDUCATIF GARDE DES PROPORTIONS RESTREINTES DURANT LES PREMIERS TEMPS DE SON EXISTENCE, QUITTE A CE QU'IL ENGLOBE

QUE CERTAINES DIMENSIONS ESSENTIELLES DE L'ENSEMBLE DE L'ECOLE OU QU'UN SECTEUR PARTICULIER DE L'ECOLE.

7.3 Formation d'un noyau de base

La direction de l'école joue un rôle fondamental dans la mise en oeuvre d'un projet éducatif. C'est elle qui prend l'initiative d'amener les différents intervenants de l'école à s'impliquer dans une démarche de projet éducatif. L'AIES (1984, p. 31) écrit à ce sujet: "De fait tous les spécialistes s'accordent sur ce point: la direction joue un rôle clé, indispensable dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet éducatif". C'est à la direction d'exprimer la nécessité que des actions visant à faire naître ce projet soient entreprises. Elle doit prendre la responsabilité de sensibiliser d'autres personnes à cette nécessité et de créer un minimum d'interdépendance entre certains acteurs.

Les enseignants (1) constituent l'autre groupe appelé à jouer un rôle indispensable et déterminant dans l'établissement du projet éducatif de l'école. La fonction d'enseignant est, pour tous les partenaires de l'école, la référence la plus significative non seulement pour amorcer un tel processus, mais aussi lorsqu'il s'agit d'évaluer les ressources dont dispose l'école dans la poursuite de ses objectifs

(1) A l'avenir dans le travail, ce qui est applicable aux enseignants l'est aussi, dans une large mesure, pour les professionnels non enseignants de l'école.

d'éducation. Gilbert (1979, p. 139) complète en ces termes l'importance primordiale de l'enseignant au sein d'une démarche de projet éducatif

> L'enseignant est le pivot de la réalisation du projet éducatif parce qu'il est celui qui, au gré des transformations successives, continue de vivre quotidiennement l'insécurisant défi qui consiste à maintenir, au sein d'une collectivité, des rapports qualitatifs entre les adultes et le monde de la jeunesse. L'enseignant est non seulement le principal facteur de motivation des jeunes avec lesquels il entre en relation d'apprentissage, mais il est, de par son implication dans la société des adultes, l'image d'un monde avec les jeunes contestant inévitablement.

Ces deux groupes constituent les partenaires essentiels du projet éducatif et cela à toutes les phases du projet éducatif. Sans leur soutien actif et leur volonté réelle de mener cette démarche à son terme, le projet éducatif est condamné à ne jamais naître vraiment ou à mourir rapidement. Ce sont eux qui <u>font</u> l'école. S'ils veulent vraiment réussir cette entreprise avec le plus d'efficacité possible, ils devront développer entre eux un climat hautement participatif. Or, l'étude qui précède a montré que le climat qui règne entre eux est à un très bas niveau de coopération. L'induction de comportement d'attitude et de motivation de type participatif auprès du personnel de l'école constitue le défi majeur que la direction doit relever, si elle veut que le projet éducatif prenne son envol et atteigne un certain

niveau de qualité. Cette tâche demandera beaucoup d'énergie de la part des deux partenaires. Voilà pourquoi dans un projet éducatif première version ou AN I, il serait nécessaire que la direction et les enseignants forment une sorte de noyau central à l'intérieur duquel doit se développer une intensité d'interaction privilégiée. Minimalement la direction de l'école doit viser à y développer un système de type IV selon la théorie de Likert. Que ce noyau existe comme un système qui a ses frontières ne doit pas laisser croire cependant qu'il soit fermé à toute transaction avec l'extérieur. Au contraire, ce moteur central de tout le projet devra opérer avec le plus d'ouverture possible avec les autres partenaires du projet, mais les relations qui s'établiront avec ceux-ci seront d'une intensité participative d'un niveau moins élevé. Toutefois, avant de préciser cette stratégie, il est nécessaire à ce moment-ci du travail de donner quelques explications sur les trois sortes de variables que Likert (1974) fait ressortir dans sa théorie. En effet, l'analyse du climat organisationnel qui précède s'organise, comme on l'a vu, autour de trois types de variables à savoir les causales, les intermédiaires et les résultantes. Or, selon Likert, ce qui caractérise les variables de type causal c'est qu'elles constituent la clé, la cause première, le principe inducteur, le point de départ de toute amélioration du climat or-

ganisationnel d'une entreprise. Dès lors, si la direction de l'école qui nous occupe, désire orienter la démarche du projet éducatif vers le système III ou le système IV, elle doit concentrer la grande part de ses énergies sur les variables causales. Les changements apportés à ces variables auront des répercussions positives sur les variables intermédiaires d'abord et sur les variables finales ensuite. Chercher à réaliser l'établissement de l'un ou de l'autre de ces systèmes de gestion en se préoccupant d'abord des variables intermédiaires s'avère, en général, parfaitement vain et n'engendre habituellement que des déceptions.

RECOMMANDATION 5

DONC, LA DIRECTION DEVRA CHERCHER A FORMER UN PREMIER NOYAU CENTRAL ET FONDAMENTAL COMPOSE DE TOUS LES MEMBRES DE LA DIRECTION ET DE TOUS LES ENSEIGNANTS, DOTE A L'INTERIEUR DE RELATIONS PARTICIPATIVES DE GROUPE (SYSTEME IV) ET CAPABLE DE TRANSIGER OUVERTEMENT AVEC DES PARTENAIRES SATELLITES GRACE A DES RELATIONS CONSULTATIVES (SYSTEME III).

RECOMMANDATION 6

LA DIRECTION DE LA P.C.A.R. PROPOSERA DES LE MOIS D'AOUT PROCHAIN LA MISE SUR PIED D'UN COMITE INITIATEUR DU PROJET EDUCATIF COMPOSE DE TOUS LES

MEMBRES DE LA DIRECTION ET DE TOUS LES ENSEIGNANTS INTERESSES A EN FAIRE PARTIE. CE COMITE AYANT POUR BUT DE FAVORISER L'EXISTENCE DU NOYAU DE BASE.

RECOMMANDATION 7

LA DIRECTION CONCENTRERA SES EFFORTS A CHANGER LES VARIABLES CAUSALES DU CLIMAT ORGANISATIONNEL ACTUEL.

Likert (1972) propose deux grandes catégories de variables causales au niveau de l'école: celle qui a trait à l'atmosphère générale et/ou autour de l'école et celle qui touche le leadership. Si la direction de l'école veut passer d'un climat de type paternaliste à un climat de type participatif dans la démarche d'un éventuel projet éducatif, voici les principaux points sur lesquels elle aura intérêt à insister fortement:

RECOMMANDATION 8

LA DIRECTION DEVRA FAIRE EN SORTE QUE CE SOIT ELLE ET TOUS LES ENSEIGNANTS QUI DETERMINENT LE NIVEAU D'EXCELLENCE DU TRAVAIL A ACCOMPLIR DANS LE PROJET EDUCATIF ET QUI PRENNENT LA RESPONSABILITE DE TROUVER LES MOYENS POUR ATTEINDRE CE NIVEAU D'EXCELLENCE.

RECOMMANDATION 9

CONCERNANT LA DETERMINATION DES BUTS, LA DIRECTION DEVRA FAIRE EN SORTE QUE CE SOIT ELLE ET TOUS LES ENSEIGNANTS QUI FIXENT LE NIVEAU D'EXCELLENCE DU TRAVAIL A ACCOMPLIR AU COURS DU PROJET EDUCATIF ET QUI PRENNENT LES RESPONSABILITES DE TROUVER LES MOYENS POUR ATTEINDRE CE NIVEAU D'EXCELLENCE.

RECOMMANDATION 10

EN CE QUI REGARDE LE PROCESSUS DE DECISION, LA DIRECTION VERRA A ETABLIR CLAIREMENT LE TYPE DE DECISIONS QUI RELEVE DE SON NIVEAU ET CELUI QUI RELEVE DES ENSEIGNANTS, DEVRA ETRE TRES ATTENTIVE AUX EFFETS DE LEURS DECISIONS SUR LA BONNE MARCHE DU PROJET EDUCATIF, FAVORISERA LA PARTICIPATION ACTIVE DES ENSEIGNANTS AUX DECISIONS QUI LES CONCERNENT ET ENFIN VERRA A CE QUE LES DECISIONS CONCERNANT LES ENSEIGNANTS SOIENT PRISES PAR CONSENSUS AU COURS DE REUNIONS DE GROUPE.

RECOMMANDATION 11

POUR CE QUI EST DU TRAVAIL EN EQUIPE, LA DIRECTION CHERCHERA A ETABLIR BEAUCOUP D'INTERACTIONS CORDIALES AVEC LES ENSEIGNANTS, A S'ORGANISER POUR QUE CES INTERACTIONS SE FASSENT AVEC UN HAUT DEGRE DE CONFIANCE ET DE RESPECT, BREF A FAIRE EN SORTE QUE L'ON TRAVAILLE LE PLUS POS-

SIBLE EN ETROITE COOPERATION AU SEIN DU PROJET EDUCATIF.

RECOMMANDATION 12

AU NIVEAU DU SUPPORT PAR LE LEADER, LA DIRECTION ADOPTERA ENVERS LES ENSEIGNANTS UNE ATTITUDE EMPREINTE DE BIENVEILLANCE ET DE SUPPORT MORAL ET ESSAYERA PAR TOUS LES MOYENS A SA DISPOSITION DE LEUR VENIR EN AIDE DANS LA RESOLUTION DES PROBLEMES AUXQUELS ILS SERONT CONFRONTES AU COURS DU PROJET EDUCATIF.

RECOMMANDATION 13

QUANT A LA RECEPTIVITE DES IDEES DES SUBORDONNES, LA DIRECTION DEVRA RECHERCHER ET UTILISER LA PLUPART DU TEMPS LES IDEES DES ENSEIGNANTS SUR LES SUJETS ACADEMIQUES COMME LE CONTENU DES COURS, LES MATIERES A ETUDIER, LES LIVRES A UTILISER ET SUR LES SUJETS PARA-SCOLAIRES COMME LES ACTIVITES ETUDIANTES, LA DISCIPLINE ET L'ENCADREMENT.

RECOMMANDATION 14

ENFIN, EN CE QUI A TRAIT A L'AIDE POUR LE TRAVAIL, LA DIRECTION DEVRA A) TOUJOURS S'ASSURER QUE LA PLANIFICATION ET L'ETABLISSEMENT DES PRIORITES SE FASSENT AU COURS DU PROJET B) VOIR A CE QUE LE MATERIEL ET L'ESPACE QUE LES ENSEI-

GNANTS ONT BESOIN LEUR SOIENT FOURNIS, C) TRANSMETTRE AUX ENSEIGNANTS DES INFORMATIONS ET DES IDEES UTILES A LEUR TRAVAIL ET D) SE PREOCCUPER D'ENCOURAGER LES ENSEIGNANTS A ETRE INNOVATEURS DANS LE DEVELOPPEMENT DE MEILLEURES METHODES EDUCATIVES ET DE MEILLEURS CONTENUS DE COURS.

7.4 Les proches conseillers

Si d'une part, la direction doit se soucier primordialement de constituer un noyau central, il n'en demeure pas moins d'autre part qu'elle ne doit pas négliger de faire graviter, tout près, autour de ce noyau, un certain nombre d'agents conseillers et informateurs. Ces agents peuvent se diviser en trois grandes catégories: les parents, les élèves et le personnel de soutien.

L'étude du climat organisationnel de ce travail ne donne pas de données sur la perception et le comportement des parents et du personnel de soutien. Quant aux étudiants les données contenues dans la recherche proviennent de la perception des enseignants et concernent peu les relations direction-élèves. Il faut dès lors bien comprendre que les recommandations qui suivent sont beaucoup plus fondées sur des observations expérienciellles de l'auteur. Il serait donc plus sage de considérer ces recommandations sous toute réserve. Toutefois, si nous avons tenu à les ingérer dans ce tra-

vail, c'est qu'elles nous sont apparues comme pouvant constituer un complément utile à ce qui précède.

7.4.1 Les parents

La participation des parents à la bonne marche de la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot peut être envisagée sous un aspect individuel ou sous un aspect collectif.

Dans un premier temps, force nous est de constater que la grande majorité des parents se perçoivent comme de simples clients de l'école. A ce titre, leur unique souci est le cheminement scolaire de leurs enfants. Leur participation est alors strictement individuelle.

D'un autre côté, un nombre encore relativement restreint de parents manifestent une volonté de démocratiser l'école afin que celle-ci réponde plus adéquatement au besoin du milieu et aux attentes de l'ensemble des parents. Le M.E.Q. (1979, p. 49) écrit à ce propos

> Cette participation a une valeur pédagogique en soi: les parents mieux sensibilisés aux objectifs et à la démarche de l'école, seront mieux préparés à collaborer efficacement à son action éducative.

Dès lors, la stratégie de la direction pourrait s'articuler autour de ces deux aspects de la participation des parents.

En ce qui regarde la participation individuelle des parents la direction pourrait viser minimalement durant les premiers temps du projet éducatif un échange d'information

sur l'ensemble des points qui touchent le cheminement scolaire de leurs enfants. Tout l'effort de la direction est de faire en sorte que cet échange soit des plus personnalisés. Le MEQ (1979, p. 48) conclut au sujet d'une telle approche-client

> Ces rapports personnels sont d'une importance primordiale. Ils permettent aux parents de mieux suivre le cheminement scolaire de leur enfant et de les aider plus efficacement. Pour sa part, l'école, connaissant mieux chaque enfant et son milieu familial, peut aussi tenir compte des besoins particuliers de chacun, comme l'exige d'ailleurs un enseignement individualisé.

Concernant la participation collective des parents, la direction pourrait avoir comme but de pousser au maximum la consultation réelle, systématique et significative. A l'intérieur du cadre de ce type de stratégie de participation, la direction voit à ce que les parents soient consultés sur les trois phases suivantes du projet éducatif: l'analyse de la situation, le choix des priorités et l'évaluation.

Dans la mesure où les parents influencent la phase "analyse de la situation", ils influencent par voie de conséquence tout le reste du déroulement du processus du projet éducatif. Ils contribuent à l'orienter, déjà au départ, dans une direction donnée. Poupart (1973, p. 213) écrit: "De la formulation et de la définition du problème dépend tout le reste du rédoulement du P.S.P. [Processus de Solution de Problèmes]".

De la même manière, en participant à la réalisation de la phase "choix des priorités", les parents jouent un rôle important, car ils contribuent à circonscrire le réservoir des possibilités parmi lesquelles les responsables de la phase suivante (formulation d'un plan d'action) auront à faire un choix.

Il importe peu que les parents exercent une influence directe sur la "formulation d'un plan d'action" et sur "la réalisation et mise en marche" du projet éducatif, ce qui importe cependant c'est qu'en plus d'influencer le processus dans ses premières étapes, les parents doivent pouvoir exercer une influence au niveau de l'évaluation du projet éducatif. Collectivement partenaires de son élaboration et témoins de sa réalisation, il est normal qu'ils puissent porter un jugement sur le projet éducatif. Voici une liste d'objectifs que la direction de la P.C.A.R., pourrait se fixer, via le noyau de base, dans ses relations avec les parents au cours de la mise en oeuvre du projet éducatif.

RECOMMANDATION 15

LA DIRECTION DEVRA CONSULTER LES PARENTS SUR LES SUJETS QUI RELEVENT DE LEUR COMPETENCE ET DE LEUR INTERET AVANT DE PRENDRE DES DECISIONS AU COURS DU PROJET EDUCATIF.

RECOMMANDATION 16

LA DIRECTION DEVRA FAIRE TOUT EN SON POUVOIR POUR AMENER LES PARENTS LES PLUS INTERESSES A VENIR TRAVAILLER EN EQUIPE AVEC LES MEMBRES DU NOYAU DE BASE.

RECOMMANDATION 17

LA DIRECTION DE LA P.C.A.R. DEVRA ADOPTER UN COMPORTEMENT DE BIENVEILLANCE ET DE SUPPORT ENVERS LES PARENTS ET ESSAYER DE LES AIDER LE PLUS POSSIBLE DANS LE TRAVAIL QU'ILS ACCOMPLIRONT A L'INTERIEUR DU PROJET EDUCATIF.

RECOMMANDATION 18

LA DIRECTION DEVRA RECHERCHER ET UTILISER DANS LA MESURE DU POSSIBLE LES IDEES DES PARENTS SUR LE DEGRE D'EXCELLENCE A ATTEINDRE DANS L'ECOLE, SUR DES SUJETS ACADEMIQUES ET SUR DES SUJETS PARA-SCOLAIRES.

RECOMMANDATION 19

LA DIRECTION DEVRA A) VOIR A CE QUE LES PARENTS PUISSENT JOUIR DU MATERIEL ET DE L'ESPACE DONT ILS ONT BESOIN POUR OEUVRER ADEQUATEMENT AU COURS DU PROJET EDUCATIF ET B) TRANSMETTRE AUX PARENTS DES INFORMATIONS ET DES IDEES UTILES A LEUR TRAVAIL.

7.4.2 Les étudiants

Il n'existe pas de tradition de participation des étudiants à la bonne marche de la polyvalente. La population étudiante reçoit plutôt passivement les grandes politiques éducatives conçues par les adultes à leur intention. Ils sont ce que Tessier (1973) appelle les destinataires terminaux du projet éducatif. C'est d'abord et avant tout pour eux que le projet éducatif de l'école sera mis sur pied. La direction aura donc avantage minimalement à établir un système d'échange d'information durant le projet. Ce système devrait prendre soin justement de considérer non seulement les connaissances et les conduites des étudiants, mais aussi les sentiements et les valeurs touchés par l'avènement d'un projet éducatif. Selon Tessier (1973, p. 27) une telle stratégie part de la conviction que

> L'acquisition de nouvelle conduite met nécessairement en cause les valeurs et déclenche des processus socio-émotifs dont on doit tenir compte si l'on veut diminuer la résistance au changement. (...) La conduite nouvelle découle d'une éducation

> au niveau des valeurs qui tient compte de la dimension traditionnelle, de l'attitude complexe des individus et des groupes par rapport aux nouvelles pratiques sociales qui leur sont proposées.

Primordialement, la participation des étudiants devrait consister en une consulation par laquelle ils font connaître leur perception du vécu scolaire, leur opinion sur ce qui est et sur ce qui devrait être la pratique éducative de l'école. Toutefois, si la direction via le noyau de base, veut favoriser davantage la participation des étudiants, elle devrait toujours tenir compte de la compétence et de la maturité des adolescents.

Les résultats du questionnaire de cette recherche passé aux enseignants donnent quelques indications intéressantes concernant la situation actuelle de l'étudiant dans l'école. Toutes les rubriques du questionnaire touchant les étudiants qui cotent en bas de 4 devraient faire l'objet d'un effort d'amélioration et faire partie de la stratégie de la direction. Voici quelques objectifs que la direction de l'école devrait se fixer via le noyau de base.

RECOMMANDATION 20

LA DIRECTION AURAIT AVANTAGE A RECHERCHER ET A UTILISER SOUVENT LES IDEES DES ETUDIANTS SUR LES SUJETS ACADEMIQUES ET SUR LES SUJETS PARA-SCOLAIRES.

RECOMMANDATION 21

LA DIRECTION DEVRA VOIR A AUGMENTER PAR TOUS LES MOYENS POSSIBLES LE DEGRE D'INFLUENCE DES ETUDIANTS SUR DES SUJETS ACADEMIQUES ET SUR LES SUJETS PARA-SCOLAIRES ET A FAIRE EN SORTE QUE L'INFORMATION QU'ILS TRANSMETTENT SOIT PRECISE ET CLAIRE.

7.4.3 Le personnel de soutien

Comme pour les parents et les étudiants, il n'existe pratiquement pas d'habitudes de participation en ce qui a trait au personnel de soutien de l'école. A bien des égards, leur participation est beaucoup plus modeste que celles des parents. Cependant, comme ils oeuvrent dans l'école du matin au soir, c'est bien souvent à travers les relations quotidiennes de travail que certains employés de soutien réussissent à se faire entendre et à participer à la bonne marche de l'école. Autant les appariteurs que les surveillants, les secrétaires, techniciens, concierges, etc. ont une expérience

de leur école, de la vie qu'on y mène et de l'éducation qu'on y dispense que la plupart des parents n'ont pas et n'auront probablement jamais. Ne serait-ce qu'à ce titre, ce groupe mérite qu'on en tienne compte. La direction aurait donc avantage à le faire entrer dans le cercle des proches conseillers.

RECOMMANDATION 22

PLACE DANS CETTE PERSPECTIVE, IL SERAIT FORT JUDICIEUX DE LA PART DE LA DIRECTION D'ADOPTER À LEUR EGARD LA MEME STRATEGIE QU'A L'EGARD DE LA PARTICIPATION COLLECTIVE DES PARENTS.

7.5 Les destinataires commanditaires

En plus du noyau de base et des proches conseillers, il serait souhaitable que la direction de l'école tente d'adjoindre au projet éducatif un certain nombre d'agents à participation encore plus restreinte. Leur rôle serait avant tout d'établir les liaisons utiles avec les organismes de l'environnement de l'école qui peuvent apporter un support efficace au projet. Tessier (1973, p. 291 a particulièrement bien décrit ce rôle et le genre de participation qu'on devrait attendre d'eux. On pense ici aux commissaires, aux cadres supérieurs ou des membres d'organismes influents du milieu.

> Quand les agents de changement ont recours à des destinataires-relais à titre de commanditaires, ce n'est pas à l'exécution des actions prévues qu'ils songent, mais plutôt à la capacité de ces "commanditaires" de contribuer à l'entreprise sans avoir à y jouer des rôles de responsables, de concepteurs ou d'exécutants. Le commanditaire est essentiellement celui qui, de l'extérieur de l'entreprise, en favorise le déclenchement et le déroulement continu grâce à des contributions bien précises. À certains moments, ces contributions sont de l'ordre du prestige et de l'influence auprès des personnes et des groupes concernés par l'action. Le commanditaire se porte en quelque sorte garant de l'entreprise et invite les gens à y collaborer ou à s'y associer. (...)
>
> L'autorisation, la sanction, l'influence informelle liée au prestige, les contributions matérielles (financières ou autres) constituent ce qu'un agent de changement recherche quand il s'adresse à des destinataires non point pour qu'ils s'associent à l'action mais qu'ils la supportent indirectement. Le rôle de commanditaire en est un de destinataire-relais dans la mesure où l'obtention des ressources dont disposent les commanditaires sert de point de relais à toute stratégie qui ne peut se propulser à l'aide du pouvoir et des ressources dont elle dispose initialement, ni établir par elle-même sa légitimité aux yeux des destinataires-terminaux. La stratégie vise alors, en un premier temps, l'obtention du support nécessaire, en un second temps, le déclenchement de l'action elle-même. Les premiers interlocuteurs deviennent ainsi ceux qui fournissent les conditions permettant aux initiateurs de pousser plus loin leur plan d'action jusqu'à l'atteinte des objectifs de l'entreprise.

7.6 Projet éducatif: maintien et développement

Après un certain temps de travail ensemble, on peut supposer que les différents partenaires auront fait des apprentissages quant à la participation au sein du projet édu-

catif. Dès lors, l'axe primordial de la stratégie de la direction devrait s'articuler en fonction de ces apprentissages. Si les apprentissages au niveau du noyau de base sont assez marqués pour permettre à la direction de consacrer le gros de ses énergies à l'accroissement de la qualité de la participation de d'autres agents, c'est vers les proches conseillers qu'elle devrait se tourner. A ce stade de développement, il s'agit pour la direction d'orienter le focus de sa stratégie sur l'intégration des proches conseillers dans le noyau de base au fur et à mesure que leurs apprentissages individuels et surtout collectifs leur permettent d'accéder à une participation du type IV de Likert.

Au fond, l'idée est de faire passer les proches conseillers au niveau d'agents collaborateurs. Ce qu'il faut comprendre c'est qu'au premier stade du projet éducatif, la direction s'adressait à des proches conseillers en attendant d'eux qu'ils deviennent des agents collaborateurs. Une telle association doit être prévue d'entrée de jeu et doit se faire à plus ou moins long terme. Selon Tessier (1973, p. 28) l'agent collaborateur c'est celui

> auquel on demande d'intervenir auprès d'individus ou de groupes en assumant lui-même le rôle d'un agent de changement visant à promouvoir chez ces individus et ces groupes les modifications de conduite conformes aux buts poursuivis par les agents initiaux. Ces agents-collaborateurs peuvent être choisis en fonction de leur position dans le système ou recrutés à partir d'un certain nombre

de critères tenant compte de leur éventuelle habileté à jouer le rôle d'agent-collaborateur. Ils peuvent être formés à ce rôle, endoctrinés aux valeurs de l'entreprise, associés à la conception ou à la planification d'opérations particulières au sein de la stratégie. Ils vont, à l'occasion, accéder à un statut formel équivalent de celui des agents de changement ayant eu l'initiative du processus. Les agents-collaborateurs, dans certaines entreprises de changement comme les partis politiques deviennent membres à plein titre dès leur recrutement et sont susceptibles d'accéder à des postes de commande à l'intérieur de l'organisation ou de l'entreprise de changement. Ces agents-collaborateurs sont insérés dans la stratégie un à un sur la base de certaines qualités personnelles. Ils peuvent aussi être considérés en tant que groupe présentant des caractéristiques appropriées ou occupant une position stratégique favorable.

8. CONCLUSION

8. 1 Les points saillants de la recherche

Le but de ce projet d'intervention était de voir dans quel sens la direction de la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot devrait orienter son action si elle voulait initier un projet éducatif au sein de l'école. Or, pour déterminer un sens à l'action, il faut connaître le point de départ de celle-ci ainsi que son point d'arrivée. Dans le contexte qui nous occupe, le point de départ c'est le climat organisationnel qui prévaut actuellement dans l'école et le point d'arrivée c'est la réalisation d'un projet éducatif.

En ce qui concerne le climat organisationnel la revue de la littérature sur le sujet montre que cette notion de climat est relativement imprécise parce qu'elle varie selon les chercheurs. En fait, il existe trois manières différentes d'approcher cette notion. La première considère le climat comme un ensemble de caractéristiques qui décrivent une organisation, qui la distingue des autres, qui sont stables et qui influencent le comportement des individus dans l'organisation. Ici la perspective est objective. La seconde approche considère le climat comme une perception purement individuelle des caractéristiques d'une organisation selon les valeurs et les besoins de chacun. Ici, la perspective

est carrément subjective. Enfin, la troisième constitue une position mitoyenne entre les deux premières. Les défenseurs de cette approche voient le climat comme un ensemble de caractéristique objectives et assez permanentes de l'organisation qui, décrites telles que perçues par les membres de l'organisation servent à donner à celle-ci une certaine personnalité capable d'influencer les comportements et les attitudes de membres.

Pour des raisons d'efficacité opérationnelle, il a été alors décidé d'étudier le climat de la polyvalente selon cette troisième approche. Or parmi les tenants de celle-ci, Rensis Likert est l'un de ceux qui a développé une théorie des plus complètes par son niveau d'explication et par ses possibilités d'extrapolation. Mieux encore, cet auteur a mis au point une série d'instruments de mesure spécifiquement adaptés aux écoles publiques. Pour Likert, il y a trois sortes de variables qui déterminent les caractéristiques propres du climat d'une école. Ce sont les variables causales qui déterminent le sens dans lequel évolue une organisation, les variables intermédiaires qui reflètent l'état interne et la santé de l'école et les variables finales qui sont, en fait, les effets, les résultats obtenus par l'école. Plus précisément les variables causales au niveau de l'école sont "le climat" de la Commission scolaire et le leadership dans la polyvalente, la variable causale/intermédiaire est la con-

fiance mutuelle, les variables intermédiaires sont l'influence, le travail en équipe, la motivation ainsi que la communication et, enfin, les variables finales sont l'attitude envers l'école et le degré de frustration. La combinaison et l'interaction de ces variables peuvent engendrer quatre systèmes climatiques: l'autoritaire exploiteur, l'autoritaire paternaliste, le participatif consultatif et le participatif de groupe. Placés dans l'ordre sur un continuum, ces systèmes vont du moins participatif au plus participatif. Or, selon la théorie de Likert, plus le climat d'une entreprise tend vers le système participatif de groupe plus l'efficacité individuelle et organisationnelle est élevée.

Afin de diagnostiquer le climat actuel à la polyvalente, le questionnaire Profile of School a été appliqué aux enseignants de la polyvalente. Dans l'ensemble, les résultats montrent que le climat organisationnel qui règne au sein de l'organisation est de type autoritaire paternaliste. Cela signifie que la détermination du niveau d'excellence et la responsabilité de l'atteindre revient à la direction et quelques enseignants, les décisions sont surtout prises par les commissaires, les cadres supérieurs et quelquefois par les principaux et le travail en équipe est très peu pratiqué. Le style de leadership véhiculé à la polyvalente est de type personne-à-personne prise isolément. Le leader supervise

chacun de ses subordonnés sur une base de relation individuelle. Toutefois, fait intéressant, la direction de l'école est portée à faire relativement confiance aux enseignants de l'école. En cela, elle fait déroger le climat du modèle paternaliste et se rapproche plus du modèle participatif. Cependant lorsque l'on continue d'examiner le climat au niveau des variables intermédiaires, on s'aperçoit que le climat redevient plus paternaliste. Les étudiants, les enseignants et même la direction possèdent peu d'influence; c'est le centre régional qui semble en avoir le plus. Les informations circulent surtout du haut vers le bas et lorsqu'elles circulent de bas en haut, elles sont souvent imprécises. Le travail d'équipe est beaucoup pratiqué chez les étudiants mais il l'est très peu par les enseignants qui gardent leurs distances les uns vis-à-vis des autres. Les étudiants et les enseignants sont moyennement satisfaits de travailler à l'école. Même si dans l'ensemble l'attitude à l'égard des autres est favorable, il existe une certaine rivalité entre les pairs et une certaine condescendance du supérieur envers les subordonnés. Bref, les enseignants et les élèves aiment habituellement leur école quoique à certains moments c'est le contraire. La frustration y est cependant fort élevée surtout chez les étudiants mais aussi chez les enseignants.

En ce qui a trait au projet éducatif, un bref tour d'horizon des définitions que lui donnent les principaux chercheurs dans le domaine, montre, en gros, qu'un tel projet est une démarche impliquant les divers intervenants de l'école en vue d'améliorer la qualité de l'éducation qu'on y dispense. En fait, un projet éducatif présente six caractéristiques essentielles, il doit être globalisant, dynamique, impliquant, évolutif et permanent. Enfin, tous ceux qui se sont penchés sur la notion de projet éducatif reconnaissent qu'une telle démarche se déroule dans la réalité selon un certain nombre d'étapes successives. On parle alors de phase d'émergence, d'analyse de la situation, de choix de priorités, de formulation d'un plan d'action, de réalisation et mise en oeuvre, d'évaluation et de stabilisation.

Maintenant que nous avons acquis quelques connaissances sur les deux pôles de la problématique qui nous occupe, il reste maintenant à lier ensemble ces deux termes en donnant les grandes orientations de l'action de la direction. Globalement, l'idée ici est que la direction de la polyvalente utilise le projet éducatif comme une occasion de développer un climat de type participatif de groupe. Restreint au début à quelques dimensions essentielles et/ou à un secteur particulier de l'école, le projet éducatif devrait être initié par un noyau de base composé exclusivement d'enseignants et de membres de la direction. Au fur et à

mesure que le projet prendra de l'ampleur, la direction de l'école devrait voir à ce que le projet finisse par englober toutes les dimensions de l'organisation, tous les secteurs de l'école et tous les intervenants qui oeuvrent dans la polyvalente comme le personnel de soutien et les étudiants ainsi que tous ceux qui gravitent autour de celle-ci comme les parents, les cadres scolaires et même des représentants de la communauté.

8.2 Limites et prospectives

Toute recherche a ses limites et ce projet d'intervention ne fait pas exception à la règle. Aussi, dans le but de bien situer l'angle et le champ d'observation de ce travail, il est apparu opportun de montrer les principales limites de ce travail.

La première grande limite de ce travail tient à la notion même de climat organisationnel. En effet, il faut bien comprendre que cette notion de climat, correspond presque exclusivement aux propriétés internes des organisations (type de leadership, degré de centralisation, etc.). Tout un ensemble de propriétés de l'environnement qui réfèrent aux éléments externes de l'organisation sont très peu considérées. Il a été très peu question, dans ce travail, de l'influence que pourrait avoir sur le comportement et la perception des intervenants de l'école, des lois, règlements et directives

du M.E.Q., des aléas de l'intégration scolaire qui a présentement cours sur le territoire de la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier, des conventions collectives nationales et locales, de la compétition offerte dans le milieu par les écoles privées, de la baisse de la clientèle scolaire du teritoire, des effets de la récente crise économique sur les milieux socio-économiques de la région etc.

Une autre limite importante du travail tient à la théorie de Rensis Likert. Pour cet auteur, le leadership constitue le facteur causal le plus important du climat organisationnel. Plus les leaders auront tendance à adopter un style de leadership participatif, plus l'ensemble du climat organisationnel sera lui aussi participatif et plus le rendement et la performance de l'organisation seront élevés. Dès lors selon cette théorie, un système autoritaire paternaliste est nécessairement moins efficace qu'un système participatif de groupe. Or, plusieurs auteurs considèrent que ce genre de théorie a des limites parce qu'elle ne tient pas assez compte de la situation dans laquelle les leaders doivent opérer. Ainsi selon la situation (les valeurs, les préférences, la personnalité du leader lui-même, les besoins, les désirs, les intérêts, les connaissances et l'expérience des subalternes ou encore les traditions, le mandant, l'environnement externe, les capacités du groupe, la taille, l'âge, la structure

de l'organisation) certains types de leadership sont plus efficaces que d'autres. En d'autres mots, dans certaines circonstances un leadership autoritaire paternaliste pourrait s'avérer plus efficace qu'un leadership participatif du groupe. Est-ce que les circonstances qui prévalent à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot sont telles qu'un leadership participatif tel que le préconise Likert, serait moins efficace que celui qui existe présentement, i.e., un leadership paternaliste? La théorie qui sous-tend ce travail ne permet pas de répondre avec toute la certitude voulue à cette question. Cependant, dans une situation de mise en oeuvre de projet éducatif qui demande une démarche participative, tout porte à croire que la théorie de Likert est parfaitement applicable.

Un autre genre de limites imposées à ce travail est dû au problème de base que l'auteur de ce projet avait à résoudre. Si on se souvient bien, tout le problème de cette recherche est d'élaborer une sorte de stratégie d'action de la direction qui, partant du climat organisationnel actuel de l'école, vise à mettre en oeuvre un projet éducatif. Or, le projet éducatif est quelque chose qui n'existe pas encore dans la polyvalente mais qui devrait éventuellement se concrétiser. Tout ce que nous savons de lui demeure théorique et général et s'applique surtout à sa démarche éventuelle

de l'organisation) certains types de leadership sont plus efficaces que d'autres. En d'autres mots, dans certaines circonstances un leadership autoritaire paternaliste pourrait s'avérer plus efficace qu'un leadership participatif du groupe. Est-ce que les circonstances qui prévalent à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot sont telles qu'un leadership participatif tel que le préconise Likert, serait moins efficace que celui qui existe présentement, i.e., un leadership paternaliste? La théorie qui sous-tend ce travail ne permet pas de répondre avec toute la certitude voulue à cette question. Cependant, dans une situation de mise en oeuvre de projet éducatif qui demande une démarche participative, tout porte à croire que la théorie de Likert est parfaitement applicable.

Un autre genre de limites imposées à ce travail est dû au problème de base que l'auteur de ce projet avait à résoudre. Si on se souvient bien, tout le problème de cette recherche est d'élaborer une sorte de stratégie d'action de la direction qui, partant du climat organisationnel actuel de l'école, vise à mettre en oeuvre un projet éducatif. Or, le projet éducatif est quelque chose qui n'existe pas encore dans la polyvalente mais qui devrait éventuellement se concrétiser. Tout ce que nous savons de lui demeure théorique et général et s'applique surtout à sa démarche éventuelle

et très peu à son contenu. Cela est d'ailleurs normal puisque fondamentalement la démarche d'un projet éducatif étant participative,il est impossible de tracer d'avance et avec précision son contenu. Voilà donc pourquoi les recommandations faites à la direction sont demeurées des orientations assez générales touchant surtout la démarche éventuelle d'un tel genre de projet et touchant très peu son contenu.

Enfin, d'autres limites ont été signalées au cours du travail et que nous nous contenterons de rappeler brièvement. D'abord cette étude par questionnaire n'a eu lieu qu'auprès des enseignants de la polyvalente, ensuite elle n'a été effectuée que dans une seule école et enfin elle n'a été faite qu'une fois.

Ces limites étant bien établies, il devient dès lors plus facile de voir, qu'au fond, ce travail n'est qu'un modeste point de départ et de voir dans quel sens il serait opportun d'orienter d'autres recherches.

Le premier noyau de base du début composé de la direction et des enseignants devrait normalement s'élargir au fur et à mesure que le projet éducatif prendra de l'ampleur. Les parents, les étudiants, d'autres cadres scolaires seront éventuellement invités à participer activement au projet. Il serait alors intéressant de voir comment eux aussi perçoivent le milieu de l'école afin d'élaborer une stratégie de participation qui les satisfasse.

Les questionnaires de Likert spécialement confectionnés pour les parents et les étudiants dans la série Profile of School pourraient leur être appliqués et faire l'objet de recherches éventuelles.

Le but principal des autorités de l'école en mettant en oeuvre un projet éducatif est d'amener le climat à être plus participatif favorisant ainsi un comportement organisationel plus efficace. Il y aurait donc lieu, de prendre le portrait du climat à intervalles réguliers au cours du déroulement du projet éducatif pour voir si le climat "s'améliore". Ces coups de sonde devraient permettre de voir si l'on fait fausse route, de voir comment ajuster la trajectoire du développement organisationnel ou de voir si le projet éducatif donne des fruits encourageants.

Enfin, une autre piste de recherche qui serait très utile à prospecter est celle qui concerne les facteurs externes de l'organisation. En effet, l'étude du milieu dans lequel baigne l'organisation de la polyvalente devrait s'avérer un complément d'informations nécessaires à la bonne gouverne de l'école. La direction recevrait alors des renseignements à la fois de l'intérieur et de l'extérieur de l'organisation. Dans ces conditions, la direction pourraient graduellement s'orienter vers la planification stratégique qui est une démarche interrogative qui anticipe le change-

ment. Ce qui fait la puissance de ce processus c'est qu'il cherche à concilier les forces externes et internes de l'école et qu'il est orienté non pas seulement vers l'offre mais aussi la demande.

BIBLIOGRAPHIE

A.I.E.S. (1984). Le projet éducatif, guide d'élaboration, Montréal, A.I.E.S.

ALDERFER, C.P.(1967). The Organization Syndrome. Administrative Science Quaterly, 12, 440-460.

ANDREWS, J. (1967). The Achievement Motive and Advancement in two types of Organizations. Journal of Personality and Social Psychology, 6, 163-169.

ARCHAMBAULT, J., BRUNET, L. GOUPIL, G. (1984). Directions d'écoles et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal.

ARGYRIS, C. (1964). Integrating the individual and the organization. Wiley, New York.

BERGERON, J. L. et al. (1979). Les Aspects Humains de l'Organisation, Chicoutimi, Gaétan Morin, éditeur.

BERTRAND, Y.R. et BEAULIEU (S.D.). Pour un projet éducatif centré sur les valeurs, Commission scolaire régionale des Vieilles Forges, Trois-Rivières.

BLUM, M.L., NAYLOR, J.C. (1968). Industrial Psychology: its theoritical and social foundations. Revised Edition. Harper & Row, New York.

BOWERS, D.G., TAYLOR, J.C. (1970). Survey of organizations, Michigan, Institute for social research, the University of Michigan.

BRUNET, Luc (1983). Le climat de travail dans l'organisation, Montréal, Agence d'Arc inc.

BUTTERFIELD, D.A., FARRIS, G.F. (1974). The Likert Organizational Profile: methodological analysis and test of Systme theory in Brazil. Journal of Applied Psychology, 59, 15-23.

CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D., LAWLER, E.C. , WEICK, Jr, K.E. (1970). Managerial Behavior, Performance and Effectiveness. Mc Graw-Hill, New York.

COGES (1976). "La gestion participative ou l'avenir de la participation". Prospectives. Vol. 12, no. 1, février 1976, 16-26.

CRANE, J.-D. (1981). "The measurement of organizational climate". Thèse de Doctorat en Education. Université de Houston.

DAVIS Jr., J.W. (1968). Rules, hierarchy and organizational climate. Personnel Administration, 31, 50-55.

DEWHRIST, H.D. (1971). "Impact of Organizational Climate on the desire to manage among Engineers and Scientists". Personnel Journal, 50, 196-203.

DIETERLY, D.L., SCHNEIDER, B. (1974). The effect of organizational environment on perceived power and climate: A laboratory Study, Organizational Behavior and Human Performance, 11, 316-337.

EVAN, W.M. (1968). A systems model of organizational climate, in R. Taguiri et G.H. Litwin (Ed.). Organizational Climate: Explorations of a concept. Harvard University, Boston, 107-129.

FOREHAND, G.A., GILMER Von B.H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. Psychological Bulletin, 62, 361-382.

FORTIN, R. (1980). Le projet éducatif de l'école. Québec, Ministère de l'Education, Direction générale des réseaux, 62 p.

FREDERICKSEN, N. (1966). Some Effects of Organizational on Administrative Performance. Princeton, N.J.: Educational testing Service.

FRIEDLANDER, F., MARGULIES, N.P. (1969). Multiple impacts of organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. Personnel Pyshology, 22, 171-183.

FRIEDLANDER, F., GREENBERG, S. (1971). Effect of job attitudes training, and organization climate on performance of the hard-core unemployed. Journal of Applied Psychology, 55, 287-295.

GADBOIS, C. (1974). L'Analyse psychologique des organisations; le climat et ses dimensions. L'Année Psychologique, 74, 269-294.

GAVIN, J.F. (1975). Organizational Climate as a function of Personal and Organizational Variables. Journal of Applied Psychology, 60, 135-139.

GINGRAS, P.E. (1984). "Le projet éducatif ou comment donner une âme à l'école". Prospectives, vol. 20 no. 4, décembre 1984, 191-195.

GINGRAS, P.E. et GIRARD, M. (1981). Projet éducatif et analyse institutionnelle, Montréal, CADRE, # 12.

GODIN, A. Un projet éducatif réalisé. Trois-Rivières, Collège Marie-de-l'Incarnation, 50 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, Loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique (loi 71) sanctionnée le 21 décembre 1979.

GREGOIRE, R. (1981). Les valeurs dans le projet éducatif de l'école. Instrument de réflexion et d'action. Québec, M.E.Q., Direction générale des réseaux.

GUION, R.M. (1973). A note of organizational Climate. Organizational Behavior and Human Performance, 9, 120-125.

HALL, R.H., HAAS, J.E., JOHNSON, N.J. (1967). An examination of the Blau-Scott and Etzioni typologies. Administrative Science Quaterly, 12, 118-139.

HALL, D.T., LAWLER, III, E.E. (9169). Unused Potential in research and development organizations. Research Management, 12, 339-354.

HALPIN, A.W. (9166). Theory and research in administration. Macmillan, New York.

HALPIN, A., CROFT, D. (1963). The Organizational Climate of Schools. Chigaco: University of Chicago.

HELLRIEGEL, D., SLOCUM, Jr., J.W. (1974a). Organizational Climate: Measures, Research and Contingences. Academy of Management Journal, 17, 255-280.

HENRIPIN, M. (1978). "Les ambiguités et les difficultés inévitables de toute participation". Prospectives, vol. 14 no. 1-2, février-avril 1978.

HENRIPIN, M. et AYOTTE, G. (1981). Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école 2. Québec, Conseil Supérieur de l'Education.

HOUSE, R.J., RIZZO, J.R. (1972). Toward the measurement of Organizational Practices; scale development and validation. Journal of Applied Psychology, 56, 388-396.

INDIK, B.P. (1968). Toward an effective theory of organizational behavior. Personnel Administration, 31, 51-57.

JAMES, L.R., JONES, A.P. (1974). Organizational climate: a revies of theory and research. Psychological Bulletin, 81, 1096-1112.

JOHANNESSSON, R.E. (1971). Job satisfaction and perceptually measured organizational climate: an investigation of redoncancy. Disseration Abstract International, 32, (4-B), 2429-2430.

JOHANNESSON, R.E. (1973). Some problems in the Measurement of Organizational Climate. Organization Behavior and Human Performance, 10, 118-144.

RACZKA, E.E., KIRK, R.V. (1968). Managerial climate, work groups and organizational performance. Administrative Science Quarterly, 12, 253-272.

KAHN, R., WOLFE, D., QUINN, R., SNOEK, J., ROSENTHAL, R. (1964). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity. New York: Wiley.

KATZ, D., KAHN, R.L. (1966). The social Psychology of Organizations. Wiley, New York.

LAWLER, E.E. III, HALL, D.T., OLDHAN, G.R. (9174). Organizational Climate: Relationship to organizational structure, process and performance. Organizational Behavior and Human Performance, 11, 139-155.

LAWRENCE, P.R., LORSCH, J.W. (1967). Differenciation and integration in complex organizations. Administrative Science Quaterly, 12, 1-47.

LEWIN, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. American Journal of Sociology, 44, 868-896.

LIKERT, R. (1961). New Patterns of management. New York: Mc Graw-Hill.

LIKERT, R. (1967). The human organization, its management and value. New York: Mc Graw-Hill.

LIKERT, R. et Ass. (1972). The Likert Profile of a school. Ann Harbor, Michigan.

LIKERT, R. (1974). Le gouvernement participatif de l'entreprise. Paris, Collection Hommes et Organisations.

LITWIN, G.H., STRINGER, R.A. (1968). Motivation and Organization Climate. Graduate School of Business Administration. Division of Research, Haward University, Boston.

LYON, H.L., IVANCEVICH, J.M. (1974). An exploratory investigation of Organizational Climate and Job-Satisfaction in a hospital. Academy of management Journal, 17, 635-648.

MAIER, N.M.F. (1965). Psychology in industry. Houghton, Boston.

MARROW, A., BOWERS, D., SEASHORE, S. (1967). Management by participation. Harper and Row, New York.

MASSE, D. (1979) "Comment traduire un projet éducatif en plan d'action". Prospectives, octobre 1979, 121-126.

Mc GREGOR, D.M. (1960). The human side of entreprise. New York: Mc Graw-Hill.

M.E.Q. (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action Québec, Editeur officiel.

M.E.Q. (1980). Le projet éducatif de l'école, Québec, Direction générale des réseaux.

MEYER, H.H. (1968). Achievement motivation and industrial climate in R. Taguiri et G.H. Litwin (Ed.): Organizational Climate: Explorations of a concept. Harward University, Boston, 151-169.

MOOS, R.R., INSEL, P.M. (1974). The work environnemental scale. Palo Alto, California consulting Psychologist Press Inc.

PAQUETTE, C. (1979). Le projet éducatif. Victoriaville, Editions NHP.

PARSONS, T. (1960). Structure and process in modern Society. New York: Glencoe.

PAYNE, P.L., PHEYSEY, D.C. (1971). G.G. Stern's organixational Climate Index: a reconceptualization and application to Business Organizations. Organizational Behavior and Human Performance, 6, 77-98.

PYANE, R.L., PHEYSEY, D.C., PUGH, D.S. (1971). Organizational climate, and group structure: an exploratory study of their relationship in two British Manufacturing Companies. Occupational Psychology, 45, 45-55.

PERVIN, L.A. (1967). A twenty-college study X College Interaction usign TAPE (Transactional Analyses of Personality and Environment): Rationale, Reliability and Validity. Journal of Educational Psychology, 58, 290-302.

PORTER, L.W., LAWLER, E.E. (1965). Properties of organization structure in relation to job attitudes and job behavior. Psychological Bulletin, 64, 23-51.

POUPART, R. (1973). "La participation et le changement planifié" dans Changement planifié et développement des organisations . Théorie et pratique. Paris, Edition EPI (Montréal Editions IFG)

PRITCHARD, R.D., KARASICK, B.W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and satisfaction. Organizatinal Behavior and Human Performance, 9, 126-146.

PUGH, D.S., HICKSON, D.J., HININGS, C.R., TURNER, C. (1968). Dimensions or organization structure. Administrative Science Quarterly, 13, 65-105.

PUGH, D.S., HICKSON, D.J., HININGS, C.R. (1969). The context of organizational structures. Administrative Science Quaterly, 14, 91-114.

ROBERT, Jean-Marc (1976). Revue critique de la documentation sur le climat organisationnel, Mémoire présentée à la Faculté des Etudes Supérieures en vue de l'obtention de la Maîtrise en Psychologie, Université de Montréal.

SCHEIN, E. (1965). Organizational Psychology. Prentice-Hall, New Jersey.

SCHNEIDER, B.(1972). Organizational Climate: Individual Preference and Organizational Realities. Journal of Applied psychology, 56, 211-217.

SCHNEIDER, B. (1973). The Perception of Organizational Climate: the customer view. Journal of Applied Psychology, 57, 248-256.

SCHNEIDER, B., BARLETT, C.J. (1968). Individual differences and organizational climate. Personnel Psychology, 21, 323-333.

SCHNEIDER, B., BARLETT, C.J. (1970). Individual Differences and organizational Climate: II: Measurement of organizational climate by the multitrait-multi-matrix method. Personnel Psychology, 23, 493-512.

SCHNEIDER, B., HALL, D.T. (1972). Toward specifying the concept of work climate: a case study of Roman Catholic Diocesan prests. Journal of Applied Psychology, 56, 447-455.

SELLS, S.B. (ed.) (1963). Stimulus determinants of behavior. New York: Ronald Press.

SELLS, S.B. (1964). Toward a taxonomy of organizations in W.W. Cooper, H.J. Leavitt, M.W. Shelly II: New perspectives in Organization Research, Wiley, New York, 515-532.

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (1980). L'école catholique en projet, Guide de mise en route d'un projet éducatif, Québec, M.E.Q.

STEERS, R.M. (1977). Organizational effectiveness: a behavior view. California, Goodyear, Publishing.

TAGUIRI, R. (1968). The concept of organizational climate in R. Taguiri et G.H. Litwin (Ed.): Organizational Climate: Explorations of a concept. Haward University, Boston, 11-35.

TESSIER, R. (1973). "Une taxonomie des entreprises de management planifié" dans Changement planifié et développement des organisations. Théorie et pratique. Montréal, Editions IPG.

TOPLIS, J.W. (1970). Studying people at work: outline of a system. Occupational Psychology, 44, 95-114.

TIFFIN, J., Mc CORMICK, E.J. (1974). Industrial Psychology. Sixth Edition. Prentice-Hall, New Jersey.

WATERS, L.K., ROACH, D. BATLIS, N. (1974). Organizational climate dimensions and job related attitudes. Personnel Psychology, 27, 465-477.

WOODWARD, Joan (1965). Industrial Organization: Theory and Practice. New York: Oxford University Press.

APPENDICE A

Questionnaires sur le climat organisationnel

Halpin & Croft (1963)

Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)
(forme IV)

Il y a quatre possibilités de réponses : 1 = rarely occurs
2 = sometimes occurs
3 = often occurs
4 = very often occurs

Items that compose four subtests : Teacher Behavior

I. Disengagement

1. The mannerisms of teachers at this school are annoying.
2. There is a minority group of teachers who always oppose the majority.
3. Teachers exert group pressure on nonconforming faculty members.
4. Teachers seek special favors from the principal.
5. Teachers interrupt other faculty members who are talking in staff meetings.
6. Teachers ask nonsensical questions in faculty meetings.
7. Teachers ramble when they talk in faculty meetings.
8. Teachers at this school stay by themselves.
9. Teachers talk about leaving the school system.
10. Teachers socialize together in small select groups.

II. Hindrance

11. Routine duties interfere with the job of teaching.
12. Teachers have too many committee requirements.
13. Student progress reports require too much work.
14. Administrative paper work is burdensome at this school.
15. Sufficient time is given to prepare administrative reports.
16. Instructions for the operation of teaching aids are available.

III. Esprit

17. The morale of the teachers is high.
18. The teachers accomplish their work with great vim, vigor, and pleasure.

19. Teachers at this school show much school spirit.
20. Custodial service is available when needed.
21. Most of the teachers here accept the faults of their colleagues.
22. School supplies are readily available for use in classwork.
23. There is considerable laughter when teachers gather informally.
24. In faculty meetings, there is the feeling of "let's get things done".
25. Extra books are available for classroom use.
26. Teachers spend time after school with students who have individual problems.

IV. Intimacy

27. Teachers' closest friends are other faculty members at this school.
28. Teachers invite other faculty members to visit them at home.
29. Teachers know the family background of other faculty members.
30. Teachers talk about their personal life to other faculty members.
31. Teachers have fun socializing together during school time.
32. Teachers work together preparing administrative reports.
33. Teachers prepare administrative reports by themselves.

Items that compose four subtests : Principal's Behavior

V. Aloofness

34. Faculty meetings are organized according to a tight agenda.
35. Faculty meetings are mainly principal-report meetings.
36. The principal runs the faculty meeting like a business conference.
37. Teachers leave the grounds during the school day.
38. Teachers eat lunch by themselves in their own classrooms.
39. The rules set by the principal are never questioned.
40. Teachers are contacted by the principal each day.
41. School secretarial service is available for teachers' use.
42. Teachers are informed of the results of a supervisor's visit.

VI. Production Emphasis

43. The principal makes all class scheduling decisions.
44. The principal schedules the work for the teachers.
45. The principal checks the subject-matter ability of teachers.
46. The principal corrects teachers' mistakes.
47. The principal insures that teachers work to their full capacity.
48. Extra duty for teachers is posted conspicuously.
49. The principal talks a great deal.

VII. Thrust

50. The principal goes out of his way to help teachers.
51. The principal sets an example by working hard himself.
52. The principal uses constructive criticism.
53. The principal is well prepared when he speaks at school functions.
54. The principal explains his reasons for criticism to teachers.
55. The principal looks out for the personal welfare of teachers.
56. The principal is in the building before teachers arrive.
57. The principal tells teachers of new ideas he has run across.
58. The principal is easy to understand.

VIII. Consideration

59. The principal helps teachers solve personal problems.
60. The principal does personal favors for teachers.
61. The principal stays after school to help teachers finish their work.
62. The principal helps staff members settle minor differences.
63. Teachers help select which courses will be taught.
64. The principal tries to get better salaries for teachers.

Likert (1967)

Likert Organizational Profile (LOP)

Le sujet doit indiquer pour chaque variable organisationnelle le degré auquel un des quatre énoncés s'applique à son milieu de travail.

Organizational variable					
1 Leadership processes used					
a. Extent to which supervisors have confidence and trust in subordinates	1	Have no confidence and trust in subordinates	Have condescending confidence and trust, such as master has in servant	Substantial but not complete confidence and trust, still wishes to keep control of decisions	Complete confidence and trust in all matters
b. Extent to which subordinates, in turn, have confidence and trust in supervisors	2	Have no confidence and trust in supervisors	Have subservient confidence and trust, such as servant has to master	Substantial but not complete confidence and trust	Complete confidence and trust
c. Extent to which supervisors display supportive behavior toward others	3	Display no supportive behavior at all	Display supportive behavior in condescending manner and situations only	Display supportive behavior quite generally	Display supportive behavior fully and in all situations

Organizational variable

d. Extent to which superiors behave so that subordinates feel free to discuss important things about their jobs with their immediate superior	Subordinates feel completely free to discuss things about the job with their superior	Subordinates feel rather free to discuss things about the job with their superior	Subordinates do not feel very free to discuss things about the job with their superior	Subordinates do not feel at all free to discuss things about the job with their superior
4				
e. Extent to which immediate superior in solving job problems generally tries to get subordinates' ideas and opinions and make constructive use of them	Always gets ideas and opinions and always tries to make constructive use of them	Usually gets ideas and opinions and usually tries to make constructive use of them	Sometimes gets ideas and opinions of subordinates in solving job problems	Seldom gets ideas and opinions of subordinates in solving job problems
5				
2. Character of motivational forces				
a. Motivational forces tapped	Physical security, economic needs, and some use of the desire for status	Economic needs and moderate use of ego motives, e.g., desire for status, affiliation, and achievement	Economic needs and considerable use of ego and other major motives, e.g., desire for new experiences	Full use of economic, ego, and other major motives as, for example, motivational forces arising from group goals
6				
b. Manner in which motives are used	Fear, threats, punishment, and occasional rewards	Rewards and some actual or potential punishment	Rewards, occasional punishment, and some involvement	Economic rewards based on compensation system developed through participation, group participation and involvement in setting goals, improving methods, appraising progress toward goals, etc.
7				
c. Kinds of attitudes developed toward organization and its goals	Attitudes are strongly favorable and powerful stimulators to behavior supporting organization's goals	Attitudes usually are favorable and support behavior implementing organization's goals	Attitudes are sometimes hostile and counter to organization's goals and are sometimes favorable to the organization's goals and support the behavior necessary to achieve them	Attitudes usually are hostile and counter to organization's goals
8				
d. Extent to which motivational forces conflict with or reinforce one another	Marked conflict of forces substantially reducing those motivational forces leading to behavior in support of the organization's goals	Conflict often exists, sometimes forces will reinforce each other, at least partially	Some conflict, but often motivational forces will reinforce each other	Motivational forces generally reinforce each other in a substantial and cumulative manner
9				

e. Amount of responsibility felt by each member of organization for achieving organization's goals

Personnel at all levels feel real responsibility for organization's goals and behave in ways to help toward them

Substantial proportion of personnel, especially at higher levels, feel responsibility and generally behave in ways to achieve the organization's goals

Managerial personnel usually feel responsibility; rank and file usually feel relatively little responsibility for achieving organization's goals

High levels of management feel responsibility, lower levels feel less, rank and file feel little and often welcome opportunity to behave in ways to defeat organization's goals

10

f. Attitudes toward other members of the organization

Favorable, cooperative attitudes throughout the organization with mutual trust and confidence

Cooperative, reasonable favorable attitudes toward others in organization; may be some competition between peers with resulting hostility and some condescension toward subordinates

Substantial attitudes toward superiors, competition for status resulting in hostility toward peers, condescension toward subordinates

Substantial attitudes toward superiors coupled with hostility, hostility toward peers and contempt for subordinates, distrust is widespread

11

g. Satisfaction derived

Relatively high satisfactions throughout the organization with regard to membership in the organization, supervision, and one's own achievements

Some dissatisfaction to moderately high satisfaction with regard to membership in the organization, supervision, and one's own achievements

Dissatisfaction to moderate satisfaction with regard to membership in the organization, supervision, and one's own achievements

Usually dissatisfaction with membership in the organization, with supervision, and with one's own achievements

12

3. Character of communication process

a. Amount of interaction and communication aimed at achieving organization's objectives

Very little

Little

Quite a bit

Much with both individuals and groups

13

b. Direction of information flow

Downward

Mostly downward

Downward and upward

Downward, upward, and with peers

14

c. Pattern of communication

(1) Where initiated

Initiated at all levels

Patterned on communications from top but with some initiative at lower levels

Primarily at top or patterned on communication from top

At top of organization or to a high degree top directive

15

(2) Extent to which superiors willingly share information with subordinates

Free & adequate exchange of information

Gives subordinates only information superior feels they need

Gives information needed and answers most questions

Seeks to give subordinates all relevant information and all information they want

16

(3) Extent to which communications are accepted by subordinates	Generally accepted, but if not openly and candidly questioned	Often accepted but, if not, may or may not be openly questioned	Some accepted and some viewed with suspicion	Viewed with great suspicion
17				
d. Upward communication				
(1) Adequacy of upward communication via line organization	Very little	Limited	Some	A great deal
18				
(2) Subordinates' feeling of responsibility for initiating accurate upward communication	None at all	Relatively little, usually communicates "filtered" information and only when requested; may "yes" the boss	Some to moderate degree of responsibility to initiate accurate upward communication	Considerable responsibility felt and much initiative; group communicates all relevant information
19				
(3) Forces bearing to accurate or distorted upward information	Virtually no forces to distort and powerful forces to communicate accurately	Occasional forces to distort along with many forces to communicate accurately	Many forces to distort, plus forces for honest communication	Powerful forces to distort information and decrease suppression
20				
(4) Accuracy of upward communication via line	Accurate	Information that boss wants to hear flows; other information may be limited or cautiously given	Information that boss wants to hear flows; other information is restricted and filtered	Tends to be inaccurate
21				
(5) Need for supplementary upward communication system	No need for any supplementary system	Slight need for supplementary system; suggestion systems may be used	Upward communication often supplemented by suggestion system and similar devices	Great need to supplement upward communication by spy system, suggestion system, and similar devices
22				
e. Sideward communication, its adequacy and accuracy	Usually poor because of competition between peers, corresponding hostility	Fairly poor because of competition between peers	Fair to good	Good to excellent
23				
f. Psychological closeness of superiors to subordinates (i.e., friendliness between superiors and subordinates)	Usually very close	Fairly close	Can be moderately close if proper rules are kept	Far apart
24				

(1) How well does superior know and understand problems faced by subordinates?	25	Knows and understands problems of subordinates very well	Knows and understands problems of subordinates quite well	Has some knowledge and understanding of problems of subordinates	Has no knowledge or understanding of problems of subordinates
(2) How accurate are the perceptions by superiors and subordinates of each other?	26	Often in error	Often in error on some points	Moderately accurate	Usually quite accurate
4. Character of interaction-influence process					
a. Amount and character of interaction	27	Extensive, friendly interaction with high degree of confidence and trust	Moderate interaction, often with fair amount of confidence and trust	Little interaction and usually with some condescension by superiors; fear and caution by subordinates	Little interaction and always with fear and distrust
b. Amount of cooperative teamwork present	28	Very substantial amount throughout the organization	A moderate amount	Relatively little [illegible]	[illegible]
c. Extent to which subordinates can influence the goals, methods, and activity of their units and departments					
(1) As seen by superiors	29	None	Virtually none	[illegible] amount	A great deal
(2) As seen by subordinates	30	None except through "informal organization" or via unionization	Little except through "informal organization" or via unionization	Moderate amount both directly and via unionization (where it exists)	Substantial amount both directly and via unionization (where it exists)
d. Amount of actual influence which superiors can exercise over the goals, activity, and methods of their units and departments	31	Believed to be substantial but actually moderate unless capacity to exercise severe punishment is present	Moderate to somewhat more than moderate, especially for higher levels in organization	Moderate to substantial, especially for higher levels in organization	Substantial but often done indirectly, as, for example, by superior building effective interaction-influence system

a. Extent to which an effective structure exists enabling one part of organization to exert influence upon other parts	Highly effective structure exists enabling extensive influence in all directions	Moderately effective structure exists, influence exerted largely through vertical lines	Limited capacity exists, influence exerted largely via vertical lines and primarily downward	Effective structure virtually not present
	32			
V. Character of decision making process				
a. At what level in organization are decisions formally made?	Bulk of decisions at top of organization	Policy at top, many decisions within prescribed framework made at lower levels but usually checked with top beforehand	Broad policy decisions at top, more specific decisions at lower levels	Decision making well distributed throughout organization, although well integrated through linking process provided by overlapping groups
	33			
b. How adequate and accurate is the information available for decision making at *the place where the decisions are made?*	Information is generally adequate and accurate	Information is often somewhat inadequate and inaccurate	Reasonably adequate and accurate information available	Relatively complete and accurate information available based both on measurements and efficient flow of information in organization
	34			
c. To what extent are decision makers aware of problems, particularly those at lower levels in the organization?	Generally quite well aware of problems	Moderately aware of problems	Aware of some, unaware of others	Often are unaware or only partially aware
	35			
d. Extent to which technical and professional knowledge is used in decision making	Used only if possessed at higher levels	Much of what is available in higher and middle levels is used	Much of what is available in higher, middle, and lower levels is used	Most of what is available anywhere within the organization is used
	36			
e. Are decisions made at the best level in the organization as far as				
(1) Availability of the most adequate and accurate information bearing on the decision	Overlapping groups and group decision process tend to push decisions to point where information is most adequate or to push the relevant information to the decision making point	Some tendency for decisions to be made at higher levels than where most adequate and accurate information exists	Decisions often made at levels appreciably higher than levels where most adequate and accurate information exists	Decisions usually made at levels appreciably higher than levels where most adequate and accurate information exists
	37			

e(2) The motivational consequences (i.e., does the decision-making process help to create the necessary motivations in those persons who have to carry out the decision?)	Substantial contribution by decision making process to motivation to implement	Some contribution by decision making to motivation to implement	Decision making contributes relatively little motivation	Decision making contributes little or nothing to the motivation to implement the decisions, usually yields adverse motivation
38				
f. To what extent are subordinates involved in decisions related to their work?	Not at all	Never involved in decisions, occasionally consulted	Usually are consulted but ordinarily not involved in the decision making	Are involved fully in all decisions related to their work
39				
g. Is decision making based on man-to-man or group pattern of operation? Does it encourage or discourage teamwork?	Man-to-man only, discourages teamwork	Man-to-man almost entirely, discourages teamwork	Both man-to-man and group, partially encourages teamwork	Largely based on group pattern, encourages teamwork
40				
8. Character of goal setting or ordering				
a. Manner in which results flow	Except in minor routine, goals are usually established by means of group participation	Goals are set or orders issued after discussion with subordinates of problems and planned action	Orders issued, opportunity to comment may or may not exist	Orders issued
41				
b. To what extent do the different hierarchical levels tend to strive for high performance goals?	High goals sought by all levels with lower levels sometimes pressing for higher goals than top levels	High goals sought by higher levels but with downward resistance by lower levels	High goals sought by top and often resisted moderately by subordinates	High goals pressed by top, usually resisted by subordinates
42				
c. Are there forces to accept goals, or reject goals?	Goals are overtly accepted but are covertly resisted strongly	Goals are overtly accepted but often covertly resisted to at least a moderate degree	Goals are overtly accepted but at times with some covert resistance	Goals are fully accepted both overtly and covertly
43				

7. Character of control processes

a. At what hierarchical levels in organization does major or primary concern exist with regard to the performance of the control function?	At the very top only	Primarily or largely at the top	Primarily at the top but some shared feeling of responsibility felt at middle and to a lesser extent at lower levels	Concern for performance of control functions likely to be felt throughout organization	44
b. How accurate are the measurements and information used to guide and perform the control function, and to what extent do forces exist in the organization to distort and falsify this information?	Strong pressures to obtain complete and accurate information to guide own behavior and behavior of own and related work groups; hence information and measurements tend to be complete and accurate	Some pressure to protect self and colleagues and hence some pressures to distort; information is only moderately complete and contains some inaccuracies	Fairly strong forces exist to distort and falsify; hence measurements and information are often incomplete and inaccurate	Very strong forces exist to distort and falsify; as a consequence, measurements and information are usually incomplete and often inaccurate	45
c. Extent to which the review and control functions are concentrated	Highly concentrated in top management	Relatively highly concentrated, with some delegated control to middle and lower levels	Moderate downward delegation of review and control processes; lower as well as higher levels perform these tasks	Review and control done at all levels with lower units at times imposing more vigorous reviews and tighter controls than top management	46
d. Extent to which there is an informal organization present and supporting or opposing goals of formal organization	Informal organization present and opposing goals of formal organization	Informal organization usually present and partially resisting goals	Informal organization may be present and may either support or partially resist goals of formal organization	Informal and formal organization are one and the same; hence all social forces support efforts to achieve organization's goals	47
e. Extent to which control data (e.g., accounting, productivity, cost, etc.) are used for self-guidance or group problem solving by managers and nonsupervisory employees, or used by superiors in a punitive, policing manner	Used for policing and in punitive manner	Used for policing coupled with reward and punishment, sometimes punitively; used somewhat for guidance but in accord with orders	Used for policing with emphasis usually on reward but with some punishment; used for guidance in accord with orders; some use also for self-guidance	Used for self-guidance and for coordinated problem solving and guidance; not used punitively	48

8. Performance goals and training

a. Level of performance goals which superiors set to have organization achieve

Seek to achieve extremely high goals | Seek very high goals | Seek high goals | Seek average goals

49

b. Extent to which you have been given the kind of management training you desire

Have received no management training of kind I desire | Have received some management training of kind I desire | Have received quite a bit of management training of kind I desire | Have received a great deal of management training of kind I desire

50

c. Adequacy of training resources provided to assist you in training your subordinates

Training resources provided are extremely poor | Training resources provided are very good | Training resources provided are good | Training resources provided are only fairly good

51

Litwin & Stringer (1968)

Organizational Climate Questionnaire (OCQ)
(Traduit et adapté par J.P. Lanthier, M.Ps., (1968)

Le répondant doit encercler le chiffre qui traduit le mieux ses impressions vis-à-vis les énoncés suivants :

		En désaccord			d'accord		
1.	Dans cette entreprise, les tâches sont clairement définies et logiquement structurées.	1	2	3	4	5	6
2.	Ici, la direction tolère mal que vous vous en référiez toujours à eux ; si vous pensez être dans la bonne voie, vous n'avez qu'à foncer.	1	2	3	4	5	6
3.	Dans cette entreprise, les gens sont récompensés selon l'excellence de leur rendement au travail.	1	2	3	4	5	6
4.	Notre direction est bien disposée à courir le risque de miser sur une bonne idée.	1	2	3	4	5	6

	En désaccord			d'accord		
5. Dans cette entreprise, les relations entre la direction et les employés sont très chaleureuses.	1	2	3	4	5	6
6. Dans cette entreprise, les gens ne semblent pas retirer beaucoup de fierté de leur rendement.	1	2	3	4	5	6
7. La productivité de notre entreprise souffre parfois d'un manque d'organisation et de planification.	1	2	3	4	5	6
8. Lors des réunions de la direction, l'objectif est d'arriver, autant que possible, à une décision rapide et sans friction.	1	2	3	4	5	6
9. Dans cette entreprise, la fonction de supervision consiste principalement à tracer les cadres de travail de vos employés ; vous les laissez prendre la responsabilité de leur travail.	1	2	3	4	5	6
10. Lorsqu'on m'assigne une tâche difficile, je peux habituellement compter sur l'aide de mon supérieur et des confrères.	1	2	3	4	5	6
11. Nous avons ici un système de promotion qui aide le meilleur à accéder aux plus hauts échelons.	1	2	3	4	5	6
12. Notre entreprise s'est édifiée en courant des risques calculés au bon moment.	1	2	3	4	5	6
13. Nous sommes encouragés à émettre notre opinion, même si cela signifie être en désaccord avec nos supérieurs.	1	2	3	4	5	6

		En désaccord			d'accord		
		1	2	3	4	5	6
14.	Dans cette entreprise, les gens surveillent surtout leurs intérêts personnels.						
15.	La quantité excessive de règlements, les détails administratifs et la routine font que les idées nouvelles et originales reçoivent difficilement de la considération.						
16.	Il y a toujours un tas d'excuses par ici, quand quelqu'un commet une faute.						
17.	La direction fait un effort pour discuter avec vous de vos aspirations concernant votre carrière dans l'entreprise.						
18.	Il existe ici, une atmosphère qui nous pousse à améliorer continuellement notre rendement et celui de notre groupe.						
19.	Les gens dans cette entreprise ont tendance à être froids et distants les uns envers les autres.						
20.	Un des problèmes dans cette entreprise, c'est que les gens ne veulent pas prendre des responsabilités.						
21.	La philosophie de notre direction est, qu'à long terme, nous allions de l'avant les plus vites, si nous procédons lentement, prudemment et sûrement.						
22.	Dans cette entreprise, si vous commettez une erreur, vous serez pénalisé.						

		En désaccord			d'accord		
23.	Il est très difficile d'arriver à connaître les gens dans cette entreprise.	1	2	3	4	5	6
24.	Notre direction ne donne pas tellement d'importance à l'organisation et à l'autorité formelle, mais se préoccupe plutôt de mettre ensemble les gens qui conviennent pour réaliser le travail.	1	2	3	4	5	6
25.	Pour avoir de l'avancement dans cette entreprise, il est plus important de bien s'entendre avec les autres que d'être très productif.	1	2	3	4	5	6
26.	Notre philosophie met l'accent sur le fait que les employés devraient résoudre eux-mêmes leurs problèmes.	1	2	3	4	5	6
27.	Les gens sont fiers d'appartenir à cette entreprise.	1	2	3	4	5	6
28.	Les gens dans cette entreprise n'ont vraiment pas confiance les uns envers les autres.	1	2	3	4	5	6
29.	D'après ce que je peux voir, les employés ne sont pas très loyaux envers l'entreprise.	1	2	3	4	5	6
30.	Une atmosphère amicale règne parmi les employés de cette entreprise.	1	2	3	4	5	6
31.	On a clairement expliqué la politique et les structures hiérarchiques de cette entreprise.	1	2	3	4	5	6
32.	Notre direction croit qu'il n'y a aucun travail, aussi bien fait soit-il, qui ne puisse être amélioré.	1	2	3	4	5	6

		En désaccord			d'accord		
33.	Dans cette entreprise, on ne donne pas assez de récompenses et de reconnaissance pour le travail bien fait.	1	2	3	4	5	6
34.	Notre direction croit que les conflits autant entre les groupes qu'entre les individus en compétitions, peuvent être très profitables.	1	2	3	4	5	6
35.	J'ai l'impression d'être membre d'une équipe qui fonctionne bien.	1	2	3	4	5	6
36.	Cette entreprise est caractérisée par un climat de travail détendu et accommodant.	1	2	3	4	5	6
37.	Parfois, dans cette entreprise, il est difficile de savoir qui a l'autorité formelle pour prendre une décision.	1	2	3	4	5	6
38.	On critique beaucoup dans cette entreprise.	1	2	3	4	5	6
39.	Dans cette entreprise, si vous faites une erreur, vos supérieurs ne vous témoignent pas tellement de sympathie.	1	2	3	4	5	6
40.	Le meilleur moyen de faire bonne impression dans cette entreprise, c'est de faire son chemin, sans jamais manifester ouvertement son opinion et ses désaccords.	1	2	3	4	5	6
41.	La direction croit que si les gens sont heureux, la productivité ira d'elle-même.	1	2	3	4	5	6
42.	Lors de certains projets, dans lesquels j'ai été impliqué, il m'est arrivé de ne plus savoir exactement qui était mon patron.	1	2	3	4	5	6

		En désaccord			d'accord		
		1	2	3	4	5	6
43.	Dans cette entreprise, les récompenses et les encouragements que vous recevez surpassent habituellement les menaces et les critiques.						
44.	La philosophie de notre direction met l'accent sur le facteur humain, sur les sentiments des gens, etc.						
45.	Nous devons parfois courir d'assez gros risques pour demeurer en avant de nos compétiteurs.						
46.	Vous n'aurez pas d'avancement dans cette entreprise à moins que vous ne sortiez des sentiers battus et que vous ne preniez des initiatives quelquefois.						
47.	Dans cette entreprise, nous fixons des normes très élevées de rendement.						
48.	Dans cette entreprise, trop de précautions entourent la prise de décision pour arriver au maximum d'efficacité.						
49.	La routine administrative est réduite au minimum dans cette entreprise.						
50.	Dans cette entreprise, nous ne faisons pas trop confiance au jugement d'un seul individu : presque tout est vérifié deux fois.						

Schneider & Bartlett (1970)

Agency Climate Questionnaire (ACQ)

Le sujet répond sur une échelle en cinq points qui correspondent au degré d'application de l'énoncé à cette organisation :

1 = never
2 = slightly
3 = sometimes
4 = considerably
5 = always

(Les énoncés suivants sont les cinq principaux de chaque dimension).

1. Managerial Support

Managers take an active interest in agents as individuals.
Managers are generally sympathetic to personal problems of agents.
Manager conferences with agents are characterized by a spirit of friendly cooperation.
Managers are willing to help agents solve personal problems.
Manager review of performance appraisals with agents is time well spent.

2. Intra-Agency Conflict

There is undercutting of managerial authority by the agents.
There are definite agent cliques within the agency.
There are definite "in" and "out" groups of agents within the agency.
Agents are prone to overstate and exaggerate their accomplishments.
Agency managers have confidence in their supervisory abilities.

3. Managerial Structure

Managers require that agents strictly adhere to budgets.
An agent's skill in handling sales material is the most important aspect of selling life insurance.
Agents feel that the best reason for becoming an agent is to help others achieve security.
Teamwork among agents is more important to the agency than individual agent ambition.
Individual agents set their own production quotas.

4. New Employee Concern

The most effective manner for contracting a new agent is to give pre-contract training.
Actual supervised selling is the best method of training a new agent.
Agent's wives, as well as agents, are interviewed prior to contract.
Agents receive a specified amount of supervised selling before they are required to prospect on their own.
Agents receive sufficient field training prior to being left on their own.

5. Agent Independance

Agents receive an accurate picture of job potential when they are contracted.
Agents receive an accurate picture of the job prior to contract.
The commission form of compensation results in higher production per agent than that of a straight salary.
Most agents become agents because the amount of money they can make is limited only by their own efforts.
Agents like the commission form of compensation.

6. General Satisfaction

Agents have a wide range of interests.
Agents keep themselves informed on many topics besides life insurance.
Agents enjoy keeping well informed on a number of topics outside the life insurance area.
Agents enjoy keeping up with national and international current events.
Special field training with the manager leads to high agent satisfaction.

Johannesson (1973)

Les principaux énoncés faisant partie de chaque dimension.
L'auteur n'indique pas l'échelle de réponse dont se sert le sujet.

Cluster I - Degree of Organization - Accounts for 81 % of the mean square of the raw correlation matrix.

Nº	
73	No one bothers to tell me what's happening.
74	The "chain of command" for this organization is poorly defined.
71	There is some question as to who is really running my group.

70 No one attempts to explain why policies are made or action taken.

72 In this organization, it is sometimes unclear who has the formal authority to make a decision.

68 In some of the projects I've been on, I haven't been exactly sure who my boss was.

66 The goals and objectives of this department are clear to everyone.

Cluster II - Pressure - Accounts for an additional 5 % of the mean square of the raw correlation matrix.

76 It seems like I am always working on rush jobs.

77 I have too many assignments to handle at any given time.

75 The work is a series of deadlines and tight schedules.

16 I have difficulty in keeping up with the work load assigned to me.

18 I sometimes have to work through my lunch hour and after quitting time to get things done.

Cluster III - Rewards-promotion - Accounts for an additional 5 % of the mean square of the raw correlation matrix.

48 We have a promotion system that helps the best man get to the top.

47 In this organization, people are rewarded in proportion to the excellence of their job performance.

58 Those members of our unit who contribute the most are the ones who get rewarded the best.

59 There is opportunity for advancement and promotion on this job.

Cluster IV - Friendly Team Spirit - Accounts for an additional 3 % of the mean square of the raw correlation matrix.

33 A friendly atmosphere prevails among people in this organization.

42 There is a feeling of teamwork in this department.

44 There is cooperation among people in getting things done.

31 As far as I can see, there isn't much personal loyalty in this organization.

36 People are proud of belonging to this organization.

32 There is a lot of warmth in the relationships between management and other personnel in this plant.

35 People in this group don't really trust each other enough.

43 In this organization, people pretty much look out for their own interests.

Cluster V - Rewards-Management Criticism - Accounts for an additional 1 % of the mean square of the raw correlation matrix.

55 Management is quick to criticize for poor performance and seldom forgets a mistake.
54 Managers often use threats and fear of punishment to motivate employees.
53 My supervisor criticizes poor work.

Cluster VI - Pay - Accounts for an additional 1 % of the mean square of the raw correlation matrix.

88 Pay is certainly not an indication of performance in this company.
90 My pay is much too low for the responsibilities I have.
89 I have been fairly treated under the salary system in this company.
87 My pay is based upon factors which are beyond my ability to influence.

Dieterly & Schneider (1974)

Perceived Organizational Climate (POC)

Le sujet répond sur une échelle en cinq points de type Likert où 1 correspond à strongly disagree et 5 à strongly agree.

Individual Autonomy

1. This job allows the employee to be autonomous.
2. In this job the employees control the decisions they make.
3. In this job the employees are free to establish their own work procedures.
4. The work of employees in this job is not closely reviewed.
5. Employees can pace their own work flow in this job.
6. No one tries to tell the employee how to do his job.
7. The employees establish their own output standards.

Position Structure

1. The jobs in this company are highly structured.
2. All job tasks are established by management.
3. The goals for employees are set for employees by the supervisor.
4. The jobs in this company are very narrow.
5. People in this company do not know what their area of authority is.
6. Employees of Daskin & Spraks are required to meet specified objectives.
7. The jobs in this company consist of repetitious tasks.

Consideration

1. This is a warm and friendly company.
2. This is an unpleasant company to work for.
3. This company is considerate of employees as people.
4. The employees in this company are relaxed.
5. Employees of Dankin & Spraks are under pressure to produce.
6. Subordinates can always get assistance from their supervisor.
7. There is conflict in this company between supervisors and employees.

Reward Orientation

1. Employees in this company are rewarded for their effort.
2. Increased profits are channeled into employee benefits.
3. Employees who serve the company well are seldom promoted.
4. Employees seem to work hard to save the company money.
5. Employee effectiveness is directly related to incrased wages.
6. When applications are done properly, the company rewards all the employees.
7. Hard work at Dankin & Spraks is directly related to promotion to more responsible positions.

APPENDICE B

Questionnaire de Likert sur l'école

PROFILE OF A SCHOOL

STUDENT QUESTIONNAIRE

PLEASE WRITE THE NAME OF YOUR SCHOOL IN THE BOX BELOW

PLEASE WRITE YOUR GRADE IN THE BOX BELOW

DO NOT MARK IN THIS SPACE

PLEASE FILL IN THE CORRECT CIRCLE BELOW

Girl ○
Boy ○

HOW TO ANSWER THE QUESTIONS

1. First, read the question. Then, look at the choices next to the question.

2. Fill in the circle under the choice that tells what you think. For example, suppose that the question were:

	Rarely	Sometimes	Often	Very Often
How often does the sun shine in your town?	①	②	③	④

If you think that the sun shines "often," you would fill in circle 3. If you think the sun shines "sometimes," you would fill in circle 2.

3. Use black lead pencil only (No. 2 or softer). DO NOT USE INK OR BALLPOINT PENS. Make heavy marks that fill the circle completely.

4. If you want to change an answer, be sure to erase your first choice very cleanly.

PLEASE TURN THE PAGE OVER . . .

Form 1

EDUCATION LIBRARY

QUESTIONS

1. Are your teachers friendly?	Not very friendly ①	Somewhat friendly ②	Quite friendly ③	Very friendly ④
2. Are your teachers interested in helping you when you need it?	Very little ①	Somewhat ②	Quite a bit ③	Very much ④
3. Do you think learning new things is fun?	Almost never ①	Sometimes ②	Often ③	Almost always ④
4. When you have a problem and you want to tell your teachers about it, do they listen to you?	Almost never ①	Sometimes ②	Often ③	Almost always ④
5. Do your teachers want you to do a good job in your school work?	I don't think they care ①	They care a little ②	They want me to do a good job ③	They want me to do a very good job ④
6. Do other students want you to do a good job in your school work?	I don't think they care ①	They care a little ②	They want me to do a good job ③	They want me to do a very good job ④
7. Do the children in your school work together and try to help each other?	Almost never ①	Sometimes ②	Often ③	Almost always ④
8. Is your principal friendly?	I don't know the principal ①	Somewhat friendly ②	Quite friendly ③	Very friendly ④
9. How do you like school?	Don't like it ①	Sometimes like it ②	Often like it ③	Almost always like it ④

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR HELP

PROFILE OF A SCHOOL

PARENT QUESTIONNAIRE

PLEASE WRITE THE NAME OF YOUR CHILD'S SCHOOL IN THE BOX BELOW

DO NOT MARK IN THIS SPACE

This questionnaire gives parents a chance to express their views of the school their children attend. Your answers will give a clearer picture of the school to the persons responsible for school policies, administration, and teaching.

If the results are to be helpful to your child's school, it is important that you answer each question as thoughtfully and frankly as possible. The answers are processed by computers which summarize the responses so that individuals cannot be identified.

WHEN ANSWERING THE QUESTIONS, THINK OF THE EXPERIENCES OF YOUR CHILD OR CHILDREN IN THIS SCHOOL. PLEASE DO NOT INCLUDE YOUR IMPRESSIONS OF OTHER SCHOOLS IN YOUR ANSWERS. THINK ONLY OF THIS SCHOOL.

INSTRUCTIONS

1. Use black lead pencil only (No. 2 or softer). DO NOT USE INK OR BALLPOINT PENS. Make heavy black marks that fill the circle completely.

2. Erase cleanly any answer you wish to change. MAKE NO STRAY MARKS ON THIS FORM.

3. Each question has eight possible responses. Please record your answer by filling in the circle that best describes your opinion. For example, suppose the question were:

	Rarely		Sometimes		Often		Very often	
How often does the sun shine in your town?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

If you think the sun shines "often," you would fill in circle ⑤ or circle ⑥. You would fill in ⑤ if you feel the situation is closer to "sometimes." You would fill in ⑥ if you feel the situation is closer to "very often."

4. If you wish to explain an answer, WRITE ONLY ON THE BLANK SHEET included with this questionnaire. If you have no opinion on a question, please do not answer it.

WHEN YOU HAVE FINISHED, PLEASE PUT THE QUESTIONNAIRE AND COMMENT SHEET IN THE ENVELOPE IN WHICH THEY CAME, AND SEAL IT. THEN HAVE YOUR CHILD RETURN IT TO HIS/HER SCHOOL.

PLEASE TURN TO PAGE 2

How friendly and easy to talk to are:

	Not very friendly	Somewhat friendly	Quite friendly	Very friendly
1. your child's teachers	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
2. the principal	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

	Very little	Some	Quite a bit	A great deal
3. How much does the school show a real interest in helping your child?	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

How much confidence and trust do you have in:

	Very little	Some	Quite a bit	A great deal
4. your child's teachers	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
5. the principal	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

How much confidence and trust do the following have in you:

	Very little	Some	Quite a bit	A great deal
6. your child's teachers	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
7. the principal	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

In your opinion, how good a job is the school doing to help your child learn:

	Poor	Fairly good	Good	Very good
8. to read well	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
9. to express him/herself well in writing and speaking	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
10. to work well with numbers (math)	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
11. good work habits	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
12. self discipline	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
13. to work well with others	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
14. to solve his/her own problems	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
15. to think for him/herself	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
16. to make good use of his/her abilities	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
17. to be responsible for his/her actions	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
18. to be concerned for others	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
19. to have good attitudes about sex	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

In your opinion, how good a job is the school doing to:

	Poor	Fairly good	Good	Very good
20. help your child become enthusiastic about learning	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
21. help your child to like school	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
22. give your child a chance to make decisions about things that affect him/her	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧
23. tell you how well your child is doing in school	① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

GO TO PAGE 3

In your opinion, how good a job is the school doing in counseling your child about:

	Poor	Fairly good	Good	Very good
24. educational plans	1 2	3 4	5 6	7 8
25. vocational choices	1 2	3 4	5 6	7 8
26. personal matters	1 2	3 4	5 6	7 8

	Dissatisfied	Somewhat satisfied	Quite satisfied	Very satisfied
27. How satisfied are you with the amount of influence you have on what goes on in the school?	1 2	3 4	5 6	7 8

	Poor	Fairly good	Good	Very good
28. How good a job do you think the school does to give all students a chance to take part in sports and games?	1 2	3 4	5 6	7 8

How good a job is the school doing in providing parents and other adults with:

	Poor	Fairly good	Good	Very good
29. educational programs	1 2	3 4	5 6	7 8
30. recreational programs	1 2	3 4	5 6	7 8

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
31. Some people think that parents should help others in the community to understand what the schools are trying to do. Do you agree?	1 2	3 4	5 6	7 8

How good a job do you think the following are doing:

	Poor	Fairly good	Good	Very good
32. teachers in your child's school	1 2	3 4	5 6	7 8
33. the principal	1 2	3 4	5 6	7 8
34. the school board	1 2	3 4	5 6	7 8

	Poor	Fairly good	Good	Very good
35. How good are the teaching methods used by the school?	1 2	3 4	5 6	7 8

	Not adequate	Somewhat adequate	Quite adequate	Very adequate
36. How adequate is the school building?	1 2	3 4	5 6	7 8
37. How adequate are the supplies and equipment the school has?	1 2	3 4	5 6	7 8

GO TO PAGE 4

38. How satisfied are you with the amount of work the school expects of your child?

Dissatisfied	Somewhat satisfied	Quite satisfied	Very satisfied
① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

39. If dissatisfied, should more or less be expected of your child?

Much more	Somewhat more	Somewhat less	Much less
① ②	③ ④	⑤ ⑥	⑦ ⑧

WE WOULD APPRECIATE HAVING THE FOLLOWING GENERAL INFORMATION.

40. Years you have lived in this school district

Less than 1	1 to 5	6 or more
①	②	③

41. Years you have had children attending this school

Only this year		3 years	4 years
①	②	③	④

42. Approximate number of times you have talked to your child's teacher this year.

0	1 to 3	4 to 6	More than 6
①	②	③	④

43. Approximate number of times you have talked to your child's principal this year.

0	1 to 3	4 to 6	More than 6
①	②	③	④

44. Sex

Female	Male
①	②

IF YOU WOULD LIKE TO EXPLAIN ANY ANSWERS OR MAKE ANY COMMENTS ABOUT THE SCHOOL, PLEASE USE THE COMMENT SHEET INCLUDED WITH THIS QUESTIONNAIRE.

THEN, PUT THE QUESTIONNAIRE AND THE COMMENT SHEET IN THE ENVELOPE IN WHICH THEY CAME, SEAL IT, AND HAVE YOUR CHILD RETURN IT TO THE SCHOOL.

THANK YOU FOR YOUR HELP.

PROFILE OF A SCHOOL

form 3

teachers

This questionnaire is designed to learn more about how students, teachers, school principals, and others can best work together. The aim is to use the information to make your teaching more satisfying and productive.

If the results are to be helpful, it is important that you answer each question as thoughtfully and frankly as possible. This is not a test, and there are no right or wrong answers.

The answers to the questions are processed by computers which summarize the responses in statistical form so that individuals cannot be identified.

To ensure complete confidentiality, please do not write your name anywhere on the questionnaire or answer sheet.

RIM Copyright 1977 by Jane Gibson Likert and Rensis Likert. Distributed by Rensis Likert Associates, Inc. All rights reserved. No

INSTRUCTIONS

1. Each question has eight possible responses. Please answer by filling in one of the numbered circles on the answer sheet. For example, suppose that the question were

How often does the sun shine in your town?

RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

If you think that the sun shines "often," you would fill in circle (5) or (6). You would fill in (5) if you feel that the situation is closer to "sometimes." You would fill in (6) if you feel that the situation is closer to "very often."

2. When questions are asked about teachers or students in general, answer the questions to describe the average situation or reaction. If you do not find an answer to exactly fit your needs, use the one that is closest to it. If the question is not applicable to your situation, please omit answering that question.

3. The answer sheet is designed for automatic processing by a computer. Therefore, be sure to follow carefully the specific directions on the answer sheet for marking your responses. BE SURE TO USE THE ANSWER SHEET FOR MARKING YOUR RESPONSES, and not the questionnaire itself.

4. On the back of the answer sheet, please write the name of your school in the space provided. Also, fill in the circle that best describes your position.

   The person who is administering the survey should provide you with coding information to identify your school district, your school, department, and type of school (elementary, junior high, etc.) Write the code numbers in the boxes provided. For each number, fill in the circle to the right of the box that corresponds to that number. IF YOU DID NOT RECEIVE CODING INFORMATION, PLEASE ASK THE SURVEY ADMINISTRATOR FOR IT.

5. When you have filled in the coding information, turn to the front of the answer sheet and start with question No. 1.

1	How often is your principal seen by students as friendly and supportive?	RARELY (1) (2)		SOMETIMES (3) (4)		OFTEN (5) (6)		VERY OFTEN (7) (8)
2	How much confidence and trust do you have in students?	VERY LITTLE (1) (2)		SOME (3) (4)		QUITE A BIT (5) (6)		A VERY GREAT DEAL (7) (8)
3	How much confidence and trust do students have in you?	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
4	How much interest do students feel you have in their success as students?	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
5	How free do students feel to talk to you about school matters?	NOT FREE (1) (2)		SOMEWHAT FREE (3) (4)		QUITE FREE (5) (6)		VERY FREE (7) (8)
6	How often do you solicit and use students' ideas about academic matters, such as their work, course content, teaching plans and methods?	RARELY (1) (2)		SOMETIMES (3) (4)		OFTEN (5) (6)		VERY OFTEN (7) (8)
7	How often do you solicit and use students' ideas about non-academic school matters, such as student activities, rules of conduct and discipline?	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
8	How much do students feel that you are trying to help them with their problems?	VERY LITTLE (1) (2)		SOME (3) (4)		QUITE A BIT (5) (6)		A VERY GREAT DEAL (7) (8)
9	How much influence do students have on what goes on in your school?	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
10	How much influence do you think students should have on what goes on in your school?	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
11	How much are students involved in most decisions affecting them?	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
12	What is the general attitude of students toward your school?	DISLIKE IT (1) (2)		SOMETIMES DISLIKE IT, SOMETIMES LIKE IT (3) (4)		USUALLY LIKE IT (5) (6)		LIKE IT VERY MUCH (7) (8)
13	How much accurate information concerning school affairs is given to you by students?	VERY LITTLE (1) (2)		SOME (3) (4)		QUITE A BIT (5) (6)		A VERY GREAT DEAL (7) (8)
	How do students view communications from:	VIEWED WITH GREAT SUSPICION		SOME VIEWED WITH SUSPICION, SOME WITH TRUST		USUALLY VIEWED WITH TRUST		ALMOST ALWAYS VIEWED WITH TRUST
14	you	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
15	the principal	(1) (2)		(3) (4)		(5) (6)		(7) (8)
16	How well do you know the problems faced by students in their school work?	NOT WELL (1) (2)		SOMEWHAT WELL (3) (4)		QUITE WELL (5) (6)		VERY WELL (7) (8)

		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
17	To what extent is the communication between you and your students open and candid?	1	2	3	4	5	6	7	8
18	To what extent do students help each other when they want to get something done?	1	2	3	4	5	6	7	8
19	To what extent do students look forward to coming to school?	1	2	3	4	5	6	7	8
20	To what extent do students feel excited about learning?	1	2	3	4	5	6	7	8
21	To what extent do you look forward to your teaching day?	1	2	3	4	5	6	7	8

		RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
22	How often do you see the principal's behavior as friendly and supportive?	1	2	3	4	5	6	7	8

		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
23	How much confidence and trust does the principal have in you?	1	2	3	4	5	6	7	8
24	How much confidence and trust do you have in the principal?	1	2	3	4	5	6	7	8

		NOT FREE		SOMEWHAT FREE		QUITE FREE		VERY FREE	
25	How free do you feel to talk to the principal about school matters?	1	2	3	4	5	6	7	8

How often do you try to be friendly and supportive to

		RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
26	the principal	1	2	3	4	5	6	7	8
27	other teachers	1	2	3	4	5	6	7	8

How often does the principal seek and use your ideas about

28	academic matters	1	2	3	4	5	6	7	8
29	non-academic school matters	1	2	3	4	5	6	7	8

		USUALLY A WASTE OF TIME		SOMETIMES A WASTE OF TIME		OFTEN WORTH-WHILE		ALMOST ALWAYS WORTH-WHILE	
30	In your job is it worthwhile or a waste of time to to do your best?	1	2	3	4	5	6	7	8

How much influence do the following have on what goes on in your school

		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
31	principal	1	2	3	4	5	6	7	8
32	teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
33	central staff of your school system	1	2	3	4	5	6	7	8
34	students	1	2	3	4	5	6	7	8

How much influence do you think the following should have on what goes on in your school

35	principal	1	2	3	4	5	6	7	8
36	teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
37	central staff of your school system	1	2	3	4	5	6	7	8
38	students	1	2	3	4	5	6	7	8

How often are students' ideas sought and used by the principal about	RARELY	SOMETIMES	OFTEN	VERY OFTEN
39 academic matters	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
40 non-academic school matters	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	VERY LITTLE	SOME	QUITE A BIT	A VERY GREAT DEAL
41 How much do you feel that the principal is interested in your success as a teacher?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	RARELY	SOMETIMES	OFTEN	VERY OFTEN
42 How often does the principal use small group meetings to solve school problems?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	VERY LITTLE	SOME	CONSIDERABLE	VERY GREAT
43 To what extent does the principal make sure that planning and hiring process are done well?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
44 To what extent does the principal try to provide you with the materials, equipment and space you need to do your job well?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
45 To what extent does the principal give you useful information and ideas?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
46 To what extent are you encouraged to be innovative in developing more effective and efficient educational practices?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	NOT SATISFYING	SOMEWHAT SATISFYING	QUITE SATISFYING	VERY SATISFYING
47 How satisfying is your work at your school?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	FROM THE TOP DOWN	MOSTLY DOWN	DOWN AND UP	DOWN, UP AND LATERALLY
48 What is the direction of the flow of information about academic and non-academic school matters	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	VIEWED WITH GREAT SUSPICION	SOME VIEWED WITH SUSPICION, SOME WITH TRUST	USUALLY VIEWED WITH TRUST	ALMOST ALWAYS VIEWED WITH TRUST
49 How do you view communications from the principal?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	USUALLY INACCURATE	OFTEN INACCURATE	FAIRLY ACCURATE	ALMOST ALWAYS ACCURATE
50 How accurate is upward communication to the principal?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
	NOT WELL	SOMEWHAT WELL	QUITE WELL	VERY WELL
51 How well does the principal know the problems faced by the teachers?	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
To what extent is communication open and candid	VERY LITTLE	SOME	CONSIDERABLE	VERY GREAT
52 between principal and teachers	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)
53 among teachers	(1) (2)	(3) (4)	(5) (6)	(7) (8)

		USUALLY IGNORED		APPEALED BUT NOT RESOLVED		RESOLVED BY PRINCIPAL		RESOLVED BY ALL THOSE AFFECTED
	In your school, how are conflicts between departments usually resolved?	1	2	3	4	5	6	7 8
		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL
55	How much do teachers in your school encourage each other to do their best?	1	2	3	4	5	6	7 8
		EVERY MAN FOR HIMSELF		LITTLE COOPERATIVE TEAMWORK		A MODERATE AMOUNT OF COOPERATIVE TEAMWORK		A VERY GREAT AMOUNT OF COOPERATIVE TEAMWORK
56	In your school, is it "every man for himself" or do principals, teachers, and students work as a team?	1	2	3	4	5	6	7 8
		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL
57	How much do different departments plan together and coordinate their efforts?	1	2	3	4	5	6	7 8
		AT TOO HIGH LEVELS		AT SOMEWHAT TOO HIGH LEVELS		AT QUITE SATISFACTORY LEVELS		AT THE BEST LEVELS
58	Are decisions made at the best levels for effective performance?	1	2	3	4	5	6	7 8
		INADEQUATE		SOMEWHAT INADEQUATE		QUITE ADEQUATE		VERY ADEQUATE
59	How adequate are the supplies and equipment the school has?	1	2	3	4	5	6	7 8
		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT
60	To what extent are your workers in major decisions related to your work?	1	2	3	4	5	6	7 8
		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL
61	How much does the principal try to help you with your problems?	1	2	3	4	5	6	7 8
62	How much help do you get from the central staff of your school system?	1	2	3	4	5	6	7 8
		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT
63	To what extent are decision makers aware of problems, particularly of lower levels?	1	2	3	4	5	6	7 8
		HIGHLY AUTHORITARIAN		SOMEWHAT AUTHORITARIAN		CONSULTATIVE		PARTICIPATIVE GROUP
	What is the administrative style of:							
	64. the principal	1	2	3	4	5	6	7 8
	65. the superintendent of schools	1	2	3	4	5	6	7 8
		NOT COMPETENT		SOMEWHAT COMPETENT		QUITE COMPETENT		VERY COMPETENT
	How competent is the principal:							
	66. as an administrator	1	2	3	4	5	6	7 8
	67. as an educator	1	2	3	4	5	6	7 8

	LOW		ABOUT AVERAGE		QUITE HIGH		VERY HIGH	
68 How high are the principal's goals for [illegible] performance?	1	2	3	4	5	6	7	8

To what extent do the following feel responsible for seeing that educational excellence is achieved in your school?

	VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
69 principal	1	2	3	4	5	6	7	8
70 department heads	1	2	3	4	5	6	7	8
71 teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
72 To what extent do students accept high performance goals in your school?	1	2	3	4	5	6	7	8

IF YOUR SCHOOL HAS DEPARTMENT HEADS, GRADE LEVEL CHAIRPERSONS, OR TEAM LEADERS RESPONSIBLE FOR COORDINATION, PLEASE ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS. WHEN A QUESTION IS ASKED ABOUT "DEPARTMENTS," THE APPROPRIATE UNIT FOR YOUR SCHOOL IS MEANT (DEPARTMENT, GRADE LEVEL, OR TEAM).

IF YOU ARE A DEPARTMENT HEAD, GRADE LEVEL CHAIRPERSON, OR TEAM LEADER, DO NOT ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS. INSTEAD, ASK THE SURVEY ADMINISTRATOR TO GIVE YOU FORM [illegible].

IF THERE ARE NO DEPARTMENT HEADS IN YOUR SCHOOL, PLEASE GO DIRECTLY TO QUESTION NO. 84.

	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
73 How often is the head of your department friendly and supportive?	1	2	3	4	5	6	7	8

	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
74 How much confidence and trust do you have in your department head?	1	2	3	4	5	6	7	8
75 How much confidence and trust does your department head have in you?	1	2	3	4	5	6	7	8

	NOT FREE		SOMEWHAT FREE		QUITE FREE		VERY FREE	
76 How free do you feel to talk to your department head about matters related to your work?	1	2	3	4	5	6	7	8

How often does your department head seek and use your ideas about:

	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
77 academic matters	1	2	3	4	5	6	7	8
78 non-academic school matters	1	2	3	4	5	6	7	8

	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
79 How much influence do department heads have on what goes on in your school?	1	2	3	4	5	6	7	8
80 How much influence do you think department heads should have on what goes on in your school?	1	2	3	4	5	6	7	8
81 How much do you feel that your department head is interested in your success as a teacher?	1	2	3	4	5	6	7	8

	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
82 How often does your department head use departmental meetings to solve work problems?	1	2	3	4	5	6	7	8

	VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
83 To what extent does your department head make sure that planning and setting priorities are done well?	1	2	3	4	5	6	7	8
84 To what extent does your department head give you useful information and ideas?	1	2	3	4	5	6	7	8

		VIEWED WITH GREAT SUSPICION		SOME VIEWED WITH SUSPICION SOME WITH TRUST		USUALLY VIEWED WITH TRUST		ALMOST ALWAYS VIEWED WITH TRUST
85	How do you view communications from your department head?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
		NOT WELL		SOMEWHAT WELL		QUITE WELL		VERY WELL
86	How well do you think your department head knows the problems you face?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL
87	How much satisfaction is there between the department head and teachers in your school overall?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT
88	To what extent is communication open and candid between the department head and teachers in your department?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
89	To what extent does your department head involve you in major decisions related to your work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL
90	How much does your department head try to help you with your problems?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
		LOW		ABOUT AVERAGE		QUITE HIGH		VERY HIGH
91	How high are the goals of your department head for educational performance?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
		NOT COMPETENT		SOMEWHAT COMPETENT		QUITE COMPETENT		VERY COMPETENT
	How competent a vice-principal are you:							
	92 as an administrator	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)
	93 as an educator	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7) (8)

THE FOLLOWING QUESTIONS ARE FOR GROUPING YOUR RESPONSES WITH THE RESPONSES OF OTHER PERSONS OF SIMILAR BACKGROUND AND EXPERIENCE. YOUR ANSWERS WILL NOT BE USED TO IDENTIFY YOU INDIVIDUALLY.

94	Sex	MALE (1)	FEMALE (2)			
95	Race	BLACK (1)	WHITE (2)	OTHER (3)		
96	Age	25 YEARS OR UNDER (1)	26-35 YEARS (2)	36-45 YEARS (3)	46-55 YEARS (4)	56 YEARS OR OVER (5)
97	When did you first come to this school?	LESS THAN 1 YEAR (1)	BETWEEN 1 AND 5 YEARS AGO (2)	BETWEEN 6 AND 10 YEARS AGO (3)	BETWEEN 10 AND 15 YEARS AGO (4)	MORE THAN 15 YEARS AGO (5)

IF THERE ARE SUPPLEMENTARY QUESTIONS ATTACHED TO THIS BOOKLET, PLEASE MARK YOUR RESPONSES IN THE EXTRA SPACES PROVIDED ON THE ANSWER SHEET.

WHEN YOU HAVE FINISHED, PLEASE BE SURE THAT YOU HAVE FILLED IN THE [illegible] INFORMATION ON THE BACK OF THE ANSWER SHEET. THEN RETURN THIS BOOKLET WITH YOUR ANSWER SHEET. THANK YOU FOR YOUR HELP.

PROFILE OF A SCHOOL

form S

principals

This questionnaire is designed to learn more about how students, teachers, principals, central administration, and others can best work together. The aim is to use the information to make your own work, as well as that of your associates and students, more satisfying and productive.

If the results are to be helpful, it is important that you answer each question as thoughtfully and frankly as possible. This is not a test, and there are no right or wrong answers.

The answers to the questions are processed by computers which summarize the responses in statistical form so that individuals cannot be identified.

To ensure complete confidentiality, please do not write your name anywhere on the questionnaire or answer sheet.

RLA

Copyright © 1974, revised 1977 by Jack Gibbs Likert and Rensis Likert. Distributed by Rensis Likert Associates, Inc. All rights reserved. No further reproduction in any form authorized without written permission of Rensis Likert Associates, Inc. Ann Arbor, Michigan 48108.

INSTRUCTIONS

1. Each question has eight possible responses. Please answer by filling in one of the numbered circles on the answer sheet. For example, suppose that the question were:

How often does the sun shine in your town?	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

If you think that the sun shines "often," you would fill in circle (5) or (6). You would fill in (5) if you feel that the situation is closer to "sometimes." You would fill in (4) if you feel that the situation is closer to "very often."

2. When questions are asked about teachers or students in general, answer the questions to describe the average situation in practice. If you do not find an answer that exactly fits your needs, use the one that is closest to it. If the question is not applicable to your situation, please read answering that question.

3. The answer sheet is designed for automatic processing by computer. Therefore, be sure to follow carefully the specific directions on the answer sheet for marking your responses. BE SURE TO USE THE ANSWER SHEET FOR MARKING YOUR RESPONSES, and not the questionnaire itself.

4. On the back of the answer sheet, please write the name of your school in the space provided. Also, fill in the circle that best describes your position.

   The person who is administering the survey should provide you with coding information to identify your school district, your school, department, and type of school (elementary, junior high, etc.). Write the code numbers in the boxes provided. For each number, circle the code in the row of the box that corresponds to that number. IF YOU DO NOT RECEIVE CODING INFORMATION, PLEASE ASK THE SURVEY ADMINISTRATOR FOR IT.

5. When you have filled in the coding information, turn to the front of the answer sheet and start with question No. 1.

How often is your behavior open, friendly and supportive to:

	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
1 Teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
2 Students	1	2	3	4	5	6	7	
3 Support staff in your school	1	2	3	4	5	6	7	8

How much confidence and trust do you have in:

	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
4 Teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
5 Students	1	2	3	4	5	6	7	8

How much confidence and trust do the following have in you:

6 Teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
7 Students	1	2	3	4	5	6	7	8
8 How much do the teachers feel that you are interested in their success as teachers?	1	2	3	4	5	6	7	8
9 How much do students feel that you are interested in their success as students?	1	2	3	4	5	6	7	8

How free do the following feel to talk to you about school matters:

	NOT FREE		SOMEWHAT FREE		QUITE FREE		VERY FREE	
10 Teachers	1	2	3	4	5	6	7	8
11 Students	1	2	3	4	5	6	7	8
12 How free do support staff feel to talk to you about work-related problems?	1	2	3	4	5	6	7	8

How often do you seek and use teachers' ideas about:

	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
13 academic matters (such as their work, teaching content, teaching plans and methods)	1	2	3	4	5	6	7	8
14 non-academic school matters (such as student activities, code of conduct and discipline)	1	2	3	4	5	6	7	8

How often do you seek and use students' ideas about:

15 academic matters	1	2	3	4	5	6	7	8
16 non-academic school matters	1	2	3	4	5	6	7	8

How often do you seek and use the ideas of the following about school matters:

17 support staff in your school	1	2	3	4	5	6	7	8
18 central staff of the school system	1	2	3	4	5	6	7	8

	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
19 How much do teachers feel that you are trying to help them with their problems?	1	2	3	4	5	6	7	8

		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
	How much confidence have								
	20 between you and teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	21 between you and students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	22 among teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	To what extent is communication open and candid	VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
	23 between you and teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	24 between you and students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	25 among teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		VIEWED WITH GREAT SUSPICION		VIEWED WITH SOME SUSPICION		VIEWED WITH SOME TRUST		VIEWED WITH GREAT TRUST	
26	How do teachers view communications from you?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	How well do you know the problems faced by	NOT WELL		SOMEWHAT WELL		QUITE WELL		VERY WELL	
	27 teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	28 students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
29	To what extent are teachers involved in major decisions related to their work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	How much influence do the following have on what goes on in your school	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
	30 the principal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	31 teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	32 students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	33 central staff of the school system	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	How much influence do you think the following should have on what goes on in your school								
	34 the principal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	35 teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	36 students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	37 central staff	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
	To what extent do you make sure that planning and setting priorities are done well?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
38	To what extent do you try to provide teachers with the resources and space they need to do their work well?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		VERY LITTLE		SOME		CONSIDER-ABLE		VERY GREAT	
40	To what extent do you try to give teachers useful information and ideas?	1	2	3	4	5	6	7	8
41	To what extent do you try to give the support staff the help, guidance, and training they need to do a first rate job?	1	2	3	4	5	6	7	8
42	To what extent do you encourage teachers to be innovative in developing more effective and efficient educational practices?	1	2	3	4	5	6	7	8

		RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
43	How often do you use small group meetings to solve school problems?	1	2	3	4	5	6	7	8

		FROM THE TOP DOWN		MOSTLY DOWN		DOWN AND UP		DOWN, UP AND LATERALLY	
44	What is the direction of the flow of information about academic and nonacademic school matters?	1	2	3	4	5	6	7	8

		ALMOST NEVER ACCURATE		SOMETIMES ACCURATE		OFTEN ACCURATE		ALMOST ALWAYS ACCURATE	
45	How accurate is upward communication in your school?	1	2	3	4	5	6	7	8

What is the general attitude of the following toward your school?

		ALMOST NEVER LIKE IT		SOMETIMES LIKE IT		USUALLY LIKE IT		ALMOST ALWAYS LIKE IT	
46	teachers	1	2	3	4	5	6	7	
47	students	1	2	3	4	5	6	7	8

		VERY LITTLE		SOME		CONSIDER-ABLE		VERY GREAT	
48	To what extent do students feel excited about learning?	1	2	3	4	5	6	7	8
49	To what extent do teachers look forward to their teaching day?	1	2	3	4	5	6	7	8
50	To what extent do you look forward to your working day?	1	2	3	4	5	6	7	8
51	In your job, to what extent is it worthwhile for you to do your very best?	1	2	3	4	5	6	7	8

		ALMOST NEVER LIKE IT		SOMETIMES LIKE IT		USUALLY LIKE IT		ALMOST ALWAYS LIKE IT	
52	What is your general attitude toward the school system as a place to work?	1	2	3	4	5	6	7	8

		EVERY MAN FOR HIMSELF		SOME TEAMWORK		QUITE A BIT OF TEAMWORK		A VERY GREAT DEAL OF TEAMWORK	
53	In your school is it "every man for himself," or do principals, teachers, and students work as a team?	1	2	3	4	5	6	7	
54	In the school system, is it "every man for himself," or do the superintendent, central staff, principals, and teachers work as a team?	1	2	3	4	5	6	7	8

How often do you try to be friendly and supportive to:	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
55. the superintendent	1	2	3	4	5	6	7	8
56. central staff	1	2	3	4	5	6	7	8
57. How often do you see the behavior of the superintendent as friendly and supportive?	1	2	3	4	5	6	7	8

How much confidence and trust do you have in:	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
58. the school board	1	2	3	4	5	6	7	8
59. the superintendent	1	2	3	4	5	6	7	8
60. central staff	1	2	3	4	5	6	7	8
How much confidence and trust do the following have in you:								
61. the school board	1	2	3	4	5	6	7	8
62. the superintendent	1	2	3	4	5	6	7	8
63. central staff	1	2	3	4	5	6	7	8
64. How much do you feel that the superintendent is interested in your [illegible]	[illegible]	2	3	4	5	6	7	8

	[illegible]		SOMEWHAT FREE		QUITE FREE		VERY FREE	
65. [illegible] ideas?	[illegible]	[illegible]	[illegible]		5	6	7	8

How often [illegible] used by the school [illegible]:	RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
66. academic matters (such as instructional policies, curriculum, text book selection)	1	2	3	4	5	6	7	8
67. administrative and non-academic matters (such as budget, staffing, facilities and equipment)	1	2	3	4	5	6	7	8

How much do the following try to help you with your problems:	VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
68. the superintendent	1	2	3	4	5	6	7	8
69. central staff	1	2	3	4	5	6	7	8
How much interaction is there between:								
70. the superintendent and principals	1	2	3	4	5	6	7	8
71. central staff and principals	1	2	3	4	5	6	7	8
72. central staff and teachers	1	2	3	4	5	6	7	8

To what extent is communication open and candid between:	VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
73. the superintendent and principals	1	2	3	4	5	6	7	8
74. central staff and principals	1	2	3	4	5	6	7	8
75. central staff and teachers	1	2	3	4	5	6	7	8

		Viewed with great suspicion		Viewed with some suspicion		Viewed with some trust		Viewed with great trust	
76	How do you view communications from the superintendent?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	

		Not well		Somewhat well		Quite well		Very well	
77	How well does the superintendent know the problems you face in your work?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		Very little		Some		Considerable		Very great	
78	To what extent are you involved in major decisions related to your work?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
79	To what extent does the superintendent make sure that planning and setting priorities are done well?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
80	To what extent does the superintendent try to provide your school with the materials and space it needs?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
81	To what extent does the superintendent give you useful information and ideas?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
82	To what extent are you encouraged to be innovative in developing better educational and administrative practices?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		Rarely		Sometimes		Often		Very often	
83	How often does the superintendent use small group meetings to solve school system problems?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		Very little		Some		Considerable		Very great	
84	To what extent does the superintendent use the ideas and suggestions emerging from group meetings?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		Almost never accurate		Sometimes accurate		Often accurate		Almost always accurate	
85	How accurate is upward communication in the school system?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		At much too high levels		At somewhat too high levels		At satisfactory levels		At the best levels	
86	In the school system, are decisions made at the best levels for effective performance?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		Very little		Some		Considerable		Very great	
87	To what extent are decision makers aware of problems, particularly at lower levels in the organization?	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

What is the leadership style of:

		Highly authoritarian		Somewhat authoritarian		Consultative		Participative	
88	the chairperson of the school board	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
89	the superintendent	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
90	your immediate superior if other than the superintendent	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

How competent is the superintendent:

		Not competent		Somewhat competent		Quite competent		Very competent	
91	as an administrator	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
92	as an educator	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧

		LOW		ABOUT AVERAGE		QUITE HIGH		VERY HIGH	
93	How high are the superintendent's goals for educational performance?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
94	To what extent does your school strive for educational excellence?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	To what extent do the following feel responsible for achieving educational excellence in your school:								
	95 the principal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	96 teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	97 students	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	To what extent do the following live up to their responsibilities for seeing that educational excellence is achieved in the school system:								
	98 the superintendent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	99 the superintendent	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	100 [illegible] staff	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
101	To what extent do students invest high personal goals in your school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		POOR		FAIRLY GOOD		GOOD		VERY GOOD	
102	How good a job is your school doing in preparing students about educational goals, vocational choices, and personal matters?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
103	In your opinion, how good a job do parents think your school is doing in preparing students about educational goals, vocational choices, and personal matters?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

*Elementary principals should not include vocational counseling in answering these questions.

IF YOUR SCHOOL HAS DEPARTMENT HEADS, GRADE LEVEL CHAIRPERSONS, OR TEAM LEADERS RESPONSIBLE FOR COORDINATION, PLEASE ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS. WHEN A QUESTION IS ASKED ABOUT "DEPARTMENTS" THE APPROPRIATE UNIT FOR YOUR SCHOOL IS MEANT: DEPARTMENTS, GRADE LEVELS, OR TEAMS.

IF THERE ARE NO DEPARTMENT HEADS IN YOUR SCHOOL, PLEASE GO DIRECTLY TO QUESTION 124.

		RARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
104	How often is your behavior seen as friendly and supportive by department heads?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
105	How much confidence and trust do you have in department heads?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
106	How much confidence and trust do department heads have in you?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
107	How much do department heads feel that you are interested in their success?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
		NOT FREE		SOMEWHAT FREE		QUITE FREE		VERY FREE	
108	How free do department heads feel to talk to you about school matters?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

RENSIS LIKERT ASSOCIATES, INC.

		BARELY		SOMETIMES		OFTEN		VERY OFTEN	
How often do you look out for the ideas of department heads about:									
109.	academic matters	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
110.	non-academic school matters	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
111.	How much do department heads feel that you are trying to help them with their problems?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
How much interaction is there:									
112.	between department heads and teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
113.	among department heads	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

To what extent is communication open and candid:		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
114.	between department heads and teachers	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
115.	among department heads	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		VIEWED WITH GREAT SUSPICION		VIEWED WITH SOME SUSPICION		VIEWED WITH SOME TRUST		VIEWED WITH GREAT TRUST	
116.	How do department heads view communication from you?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		NOT WELL		SOMEWHAT WELL		QUITE WELL		VERY WELL	
117.	How well do you know the problems faced by department heads?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		VERY LITTLE		SOME		CONSIDERABLE		VERY GREAT	
118.	To what extent are department heads involved in important decisions relating to their work?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
119.	To what extent do you try to give department heads useful information and ideas?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		VERY LITTLE		SOME		QUITE A BIT		A VERY GREAT DEAL	
120.	How much influence do department heads have on what goes on in your school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
121.	How much influence do you think department heads should have on what goes on in your school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		USUALLY IGNORED		APPEALED BUT NOT RESOLVED		RESOLVED BY PRINCIPAL		RESOLVED BY ALL THOSE AFFECTED	
122.	In your school, how are conflicts between departments usually resolved?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

		ALMOST NEVER LIKE IT		SOMETIMES LIKE IT		USUALLY LIKE IT		ALMOST ALWAYS LIKE IT	
123.	What is the general attitude of department heads toward your school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)

THE FOLLOWING QUESTIONS ARE FOR GROUPING YOUR RESPONSES WITH THE RESPONSES OF OTHER PERSONS OF SIMILAR BACKGROUND AND EXPERIENCE. THE ANSWERS WILL BE USED FOR RESEARCH PURPOSES ONLY.

	Sex	MALE (1)	FEMALE (2)

		25 YEARS OR UNDER	26-35 YEARS	36-45 YEARS	46-55 YEARS	56 YEARS OR OVER
125	Age	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		LESS THAN 1 YEAR AGO	BETWEEN 1 AND 5 YEARS AGO	BETWEEN 5 AND 10 YEARS AGO	BETWEEN 10 AND 15 YEARS AGO	MORE THAN 15 YEARS AGO
126	When did you first come to this school?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

WHEN YOU HAVE FINISHED, PLEASE BE SURE THAT YOU HAVE FILLED IN THE CODING INFORMATION ON THE BACK OF THE ANSWER SHEET. THEN RETURN THIS BOOKLET WITH YOUR ANSWER SHEET. THANK YOU FOR YOUR HELP.

APPENDICE C

Questionnaire utilisé
pour cette recherche

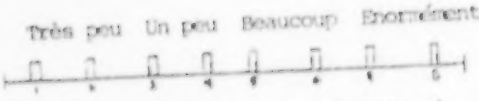
INSTRUCTIONS

[enseignant(e)]

1. Ce questionnaire contient un ensemble d'alternatives de réponse à chaque question. Une série de termes descriptifs précisent globalement quatre positions sur un continuum. Deux cases sous chaque position permettent de nuancer chaque réponse selon huit choix.

Exemple

Dans quelle mesure participez-vous aux activités étudiantes?



Dans un premier temps, il s'agit de choisir lequel des quatre termes descriptifs correspond le mieux à votre perception. Supposons que vous ayez choisi "Un peu", il faut dans un second temps préciser votre réponse. Si vous considérez que c'est tout simplement "Un peu", vous noircissez complètement le petit rectangle numéro 3. Cependant si vous jugez que c'est plus que "Un peu" sans être "Beaucoup", vous noircissez complètement le petit rectangle numéro 4.

2. Lorsque les questions concernent les enseignants ou les étudiants en général, répondez en fonction de la situation ou de la réaction moyenne que vous avez expérimentée à date.

3. Chaque fois que vous verrez "direction de l'école", il faudra penser globalement à l'ensemble formé du principal et de ses adjoints.

4. Il est à noter que tout a été mis en oeuvre pour que le répondant soit assuré de la confidentialité de ses réponses et du plus strict anonymat.
IL FAUT REPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS.

5. Remettre le questionnaire complété sous enveloppe cachetée directement à André Forget.

6. Dans quel secteur de l'école enseignez-vous le plus actuellement?

Professionnel 1☐

Régulier 2☐

7. Quel est votre sexe?

Féminin 1☐

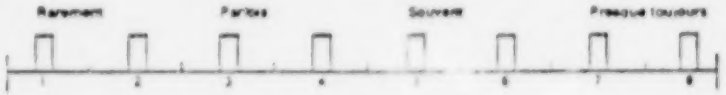
Masculin 2☐

8. Quelle est votre expérience dans l'enseignement?

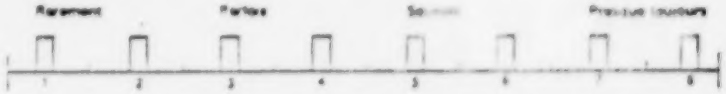
☐☐ années

II. Cette section contient un ensemble de questions visant à mesurer le profil général de l'école. Une serie de termes definissent quatre positions sur le continuum. Deux cases, sous chaque position permettent d'avoir huit choix de reponses pour chaque question.

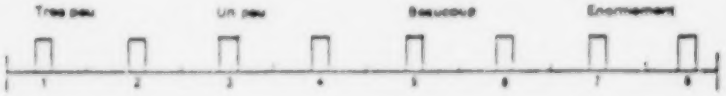
9. Avez-vous l'impression que vos etudiants percoivent dans votre comportement bienveillance et support moral?



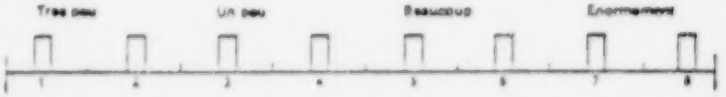
10. Vous arrivez-t-il d'essayer d'avoir des comportements empreints de bienveillance et de support moral envers vos etudiants?



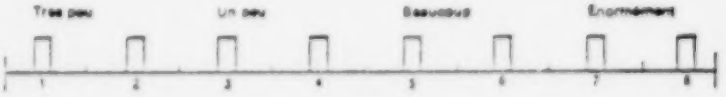
11. Dans quelle mesure faites-vous confiance à vos etudiants?



12. Dans quelle mesure vos etudiants ont-ils confiance en vous?

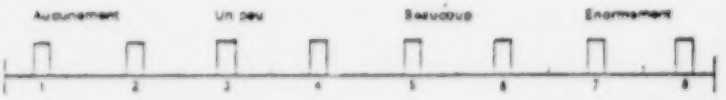


13. Vos etudiants ont-ils l'impression que vous vous interessez à leur succes en tant qu'etudiants?

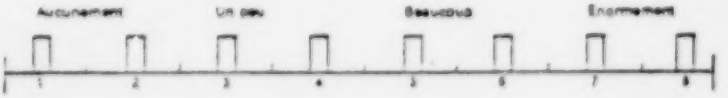


Dans quelle mesure vos etudiants se sentent-ils libres de vous parler de:

14. Sujets academiques tels que le contenu des cours, les matieres à etudier, les livres?

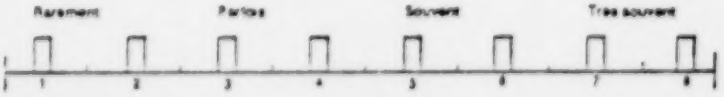


15. Sujets para-scolaires tels que les activites etudiantes, les regles de conduite et la discipline?

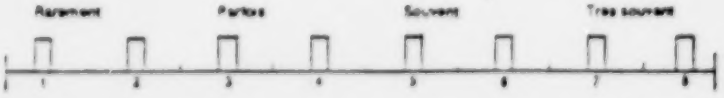


Vous arrivez-t-il de rechercher et d'utiliser les idees de vos etudiants sur:

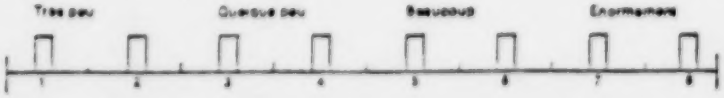
16. Des sujets academiques tels que le contenu des cours, les matieres à etudier, les livres?



17. Des sujets para-scolaires tels que les activites etudiantes, les regles de conduite et la discipline?



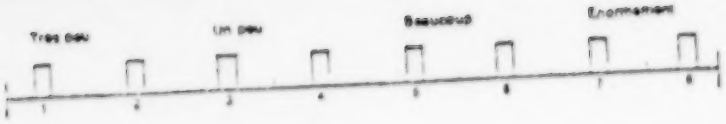
18. Dans quelle mesure vos etudiants sentent-ils que vous essayez de les aider à regler leurs problemes?



D'apres vous, quelle influence les etudiants ont-ils sur:

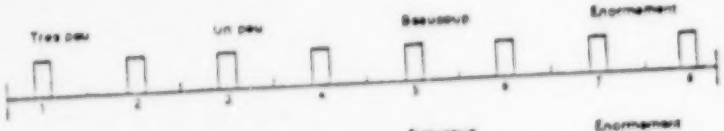
19. Les sujets academiques tels que le contenu des cours, les matieres à etudier, les livres?

20. Les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

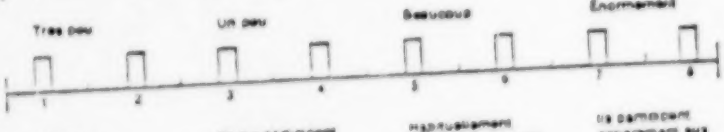


D'après vous, quelle influence ... ils étudiants, devraient-ils avoir sur

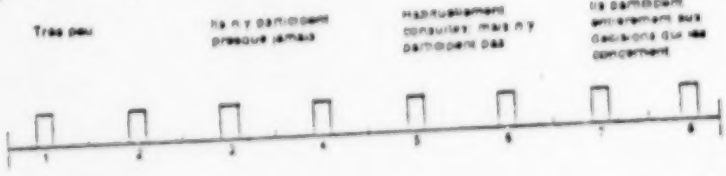
21. Les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?



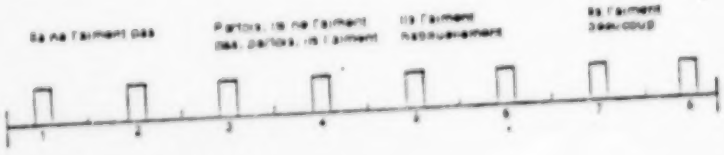
22. Les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?



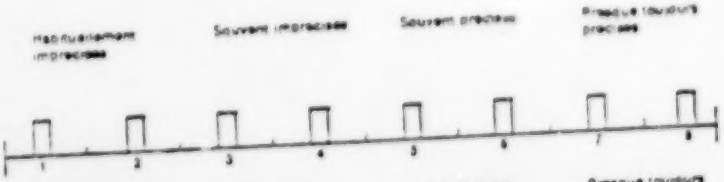
23. Dans quelle mesure les étudiants participent-ils aux décisions importantes qui les concernent?



24. Quelle est l'attitude générale des étudiants envers votre école?

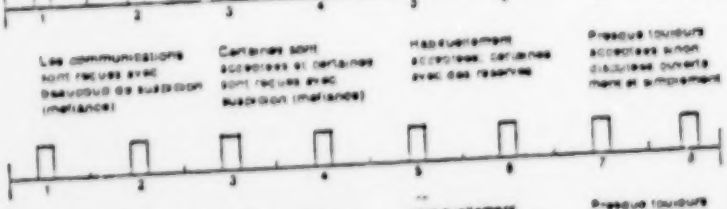


25. Dans quelle mesure les informations que vous donnent vos étudiants sont-elles précises quand ils vous parlent de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres ou de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

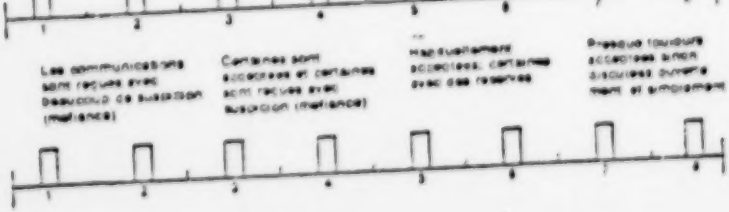


Comment les étudiants envisagent-ils les communications qui viennent:

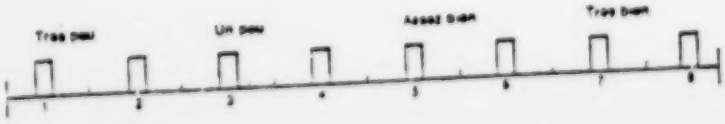
26. De vous?



27. De la direction, le principal et les adjoints).



28. Dans quelle mesure connaissez-vous les problèmes que rencontrent vos étudiants dans leur travail scolaire?



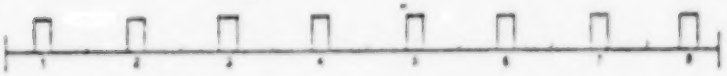
Très peu d'interaction naturellement avec peur et méfiance

Peu d'interaction: le professeur garde naturellement ses distances vis-à-vis des étudiants

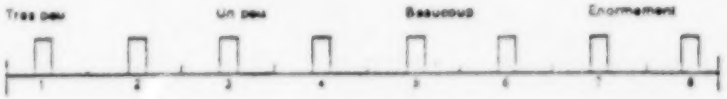
Modérément d'interaction souvent avec une bonne mesure de confiance

Extrêmement d'interaction constante dans un climat de très grande confiance

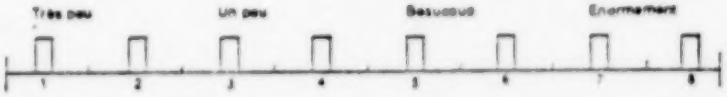
29. Dans vos classes, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction et quel en est la caractéristique?



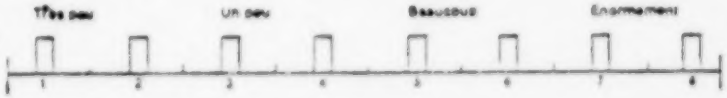
30. Dans quelle mesure vos étudiants s'entraident-ils les uns les autres lorsqu'ils veulent que quelque chose soit accompli?



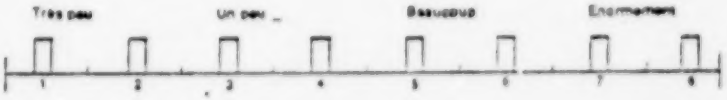
31. Dans quelle mesure vos étudiants sont-ils heureux de venir à l'école?



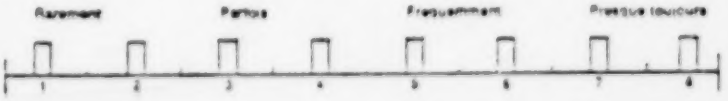
32. Dans quelle mesure attendez-vous avec plaisir votre journée de travail?



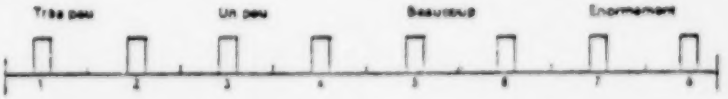
33. Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils enthousiastes pour apprendre?



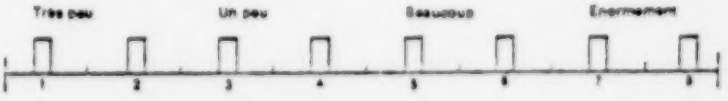
34. Le comportement de la direction de l'école vous semble-t-il empreint de bienveillance et de support moral à votre égard?



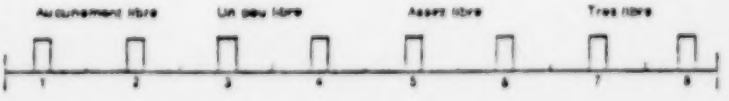
35. Dans quelle mesure la direction vous fait-elle confiance?



36. Dans quelle mesure faites-vous confiance à la direction?



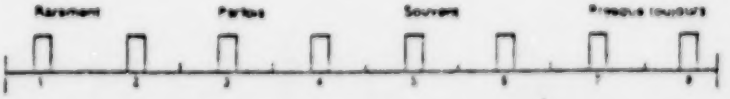
37. Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à la direction de sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et de sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?



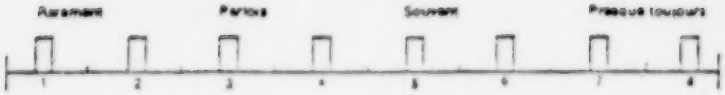
Vous arrive-t-il d'essayer d'être bienveillant et de supporter moralement:

Rarement
Parfois
Souvent
Presque toujours

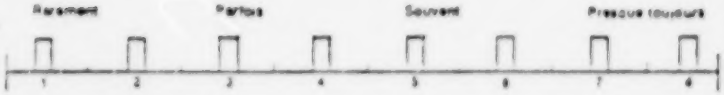
38. La direction de votre école?



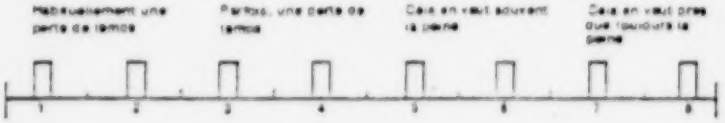
39. Les autres professeurs?



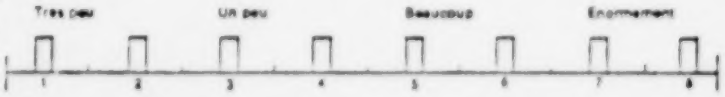
40. Arrive-t-il que la direction recherche et utilise vos idées sur des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur des sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?



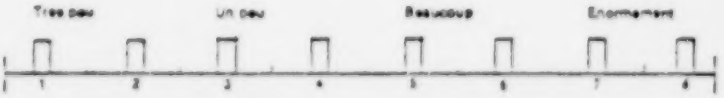
41. Dans votre travail, dans quelle mesure cela "vaut-il la peine" ou est-ce une perte de temps de faire de votre mieux?



42. D'après vous, quelle influence les enseignants ont-ils sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

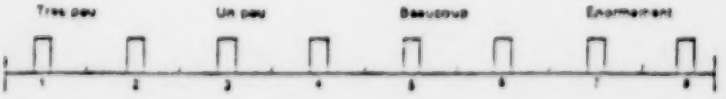


43. D'après vous, quelle influence les enseignants devraient-ils exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

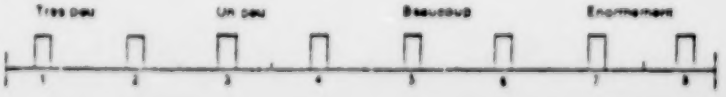


44. D'après vous, quelle influence la direction exerce-t-elle sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

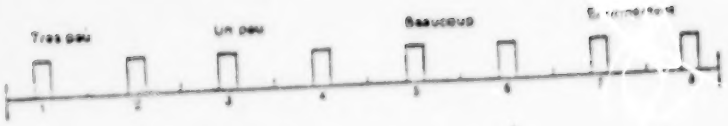
45. D'après vous quelle influence la direction devrait-elle exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?



46. D'après vous, quelle influence exerce le personnel du siège social (services régionaux) sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

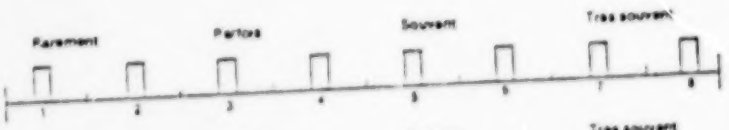


47. D'après vous, quelle influence le personnel du siège social (services régionaux) devrait-il exercer sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

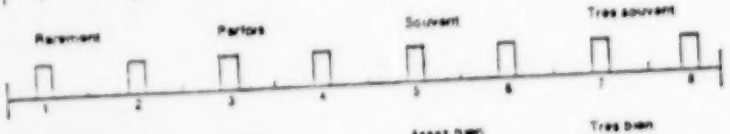


Est-ce qu'il arrive à la direction de votre école de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants sur:

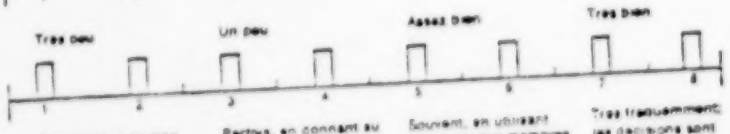
48. Des sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres?



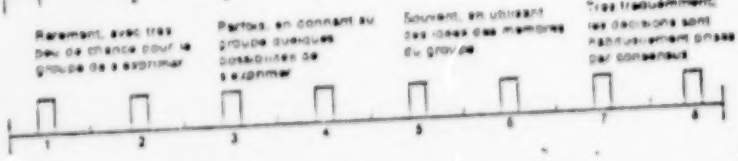
49. Des sujets para-scolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?



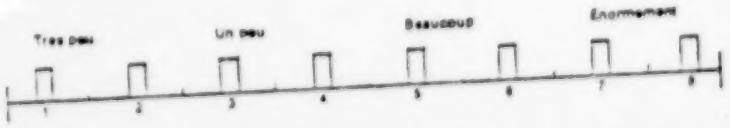
50. Dans quelle mesure la direction s'intéresse-t-elle à votre succès?



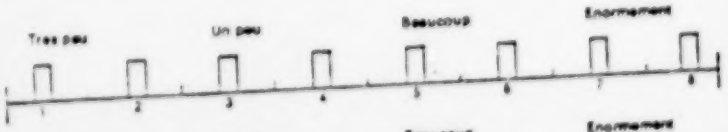
51. Dans quelle mesure la direction utilise-t-elle des réunions de groupes pour résoudre des problèmes scolaires?



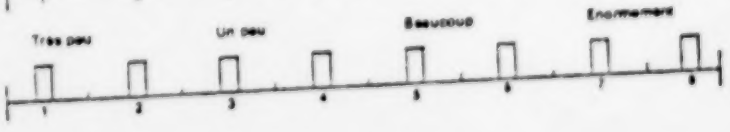
52. Dans quelle mesure la direction s'assure-t-elle que la planification et l'établissement des priorités se font comme il se doit?



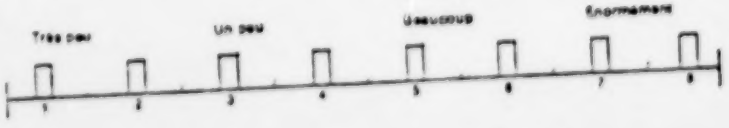
53. Dans quelle mesure la direction essaie-t-elle de vous fournir le matériel et l'espace dont vous avez besoin pour bien faire votre travail?



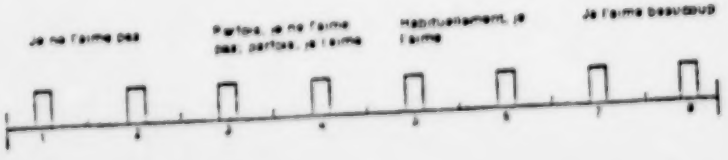
54. Dans quelle mesure la direction vous donne-t-elle des informations et des idées utiles?



55. Dans quelle mesure vous encourage-t-on à être innovateur dans le développement de meilleures méthodes éducatives et de meilleurs contenus de cours?



56. Quelle est votre attitude en général envers votre école?



57. Dans quelle direction circule l'information sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres et sur les sujets parascolaires tels que les activités étudiantes, les règles de conduite et la discipline?

Du principal vers les enseignants et ensuite vers les étudiants | Surtout du haut vers le bas | De haut en bas et de bas en haut | De haut en bas, de bas en haut, entre les enseignants et entre les étudiants

1 2 3 4 5 6 7 8

58. Comment envisagez-vous les communications qui viennent de la direction?

Avec énormément de suspicion (méfiance) | Certaines acceptées, certaines envisagées avec suspicion (méfiance) | Habituellement acceptées, parfois, avec des réserves | Presque toujours acceptées sinon discutées ouvertement

1 2 3 4 5 6 7 8

59. Dans quelle mesure sont précises les communications que reçoit la direction et qui viennent du milieu de l'école (sauf celles qui viennent des autorités scolaires)?

Habituellement imprécises | Souvent imprécises | Relativement précises | Presque toujours précises

1 2 3 4 5 6 7 8

60. Dans quelle mesure la direction connaît-elle les problèmes auxquels les enseignants ont à faire face?

Enormément | Beaucoup | Un peu | Très peu

1 2 3 4 5 6 7 8

61. Dans votre école, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre la direction et les enseignants, et quelle en est la caractéristique?

Très peu d'interaction, habituellement avec crainte et méfiance | Peu d'interaction; habituellement la direction et les enseignants gardent leurs distances les uns envers les autres | Modérément d'interaction, souvent avec passablement de confiance | Beaucoup d'interaction portant avec un degré élevé de confiance

1 2 3 4 5 6 7 8

62. Dans votre école, dans quelle mesure y a-t-il de l'interaction entre les enseignants, et quelle en est la caractéristique?

Très peu d'interaction, habituellement avec crainte et méfiance | Peu d'interaction; habituellement les enseignants gardent leurs distances les uns envers les autres | Modérément d'interaction, souvent avec passablement de confiance | Beaucoup d'interaction avec un grand degré de confiance

1 2 3 4 5 6 7 8

63. Dans votre école, est-ce "chacun pour soi" ou est-ce que la direction, les enseignants et les étudiants travaillent ensemble en équipe?

Chacun pour soi | Relativement peu de travail d'équipe en coopération | Modérément de travail en coopération | Une très grande part de travail d'équipe en coopération

1 2 3 4 5 6 7 8

64. Comment prend-on les décisions dans votre commission scolaire?

Les décisions sont prises par la commission scolaire et le directeur général | Les décisions sont prises par la commission scolaire et les cadres supérieurs, et les autres niveaux ont quelques possibilités de s'exprimer | Les décisions sont prises au niveau supérieur après consultation avec les autres niveaux concernés | Les principaux intervenants et les étudiants participent à la prise des décisions qui les concernent; les décisions sont prises habituellement par consensus

1 2 3 4 5 6 7 8

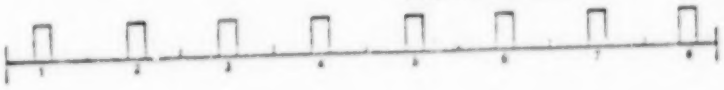
65. A quel niveau les décisions qui portent sur les sujets académiques tels que le contenu des cours, les matières à étudier, les livres sont-elles prises?

Toutes ou presque toutes les décisions sont prises par la commission scolaire, le directeur général et ses adjoints

Principalement par la commission scolaire, le directeur général et ses adjoints, certaines par les principaux

Les politiques générales sont établies par la commission scolaire, le directeur général et ses adjoints. Les décisions plus spécifiques sont prises à des niveaux inférieurs

A tous les niveaux de la commission scolaire, les principaux, les enseignants et les étudiants participent à prendre des décisions qui les concernent



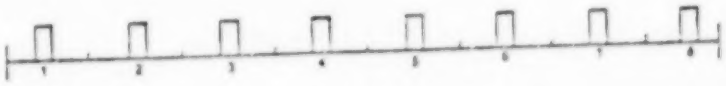
66. Dans quelle mesure participez-vous aux décisions importantes qui concernent votre travail?

Très peu

Ne participe presque jamais, consulté à l'occasion

Régulièrement consulté, mais n'y participe pas

Participe entièrement aux décisions qui concernent mon travail



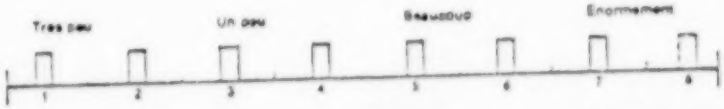
67. Dans quelle mesure la direction de votre école essaie-t-elle de vous aider dans les problèmes auxquels vous avez à faire face?

Très peu

Un peu

Beaucoup

Enormément



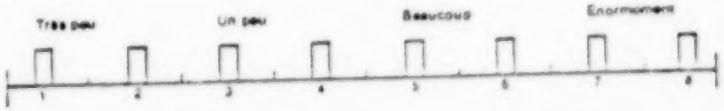
68. Dans quelle mesure le personnel du siège social (services régionaux) essaie-t-il de vous aider?

Très peu

Un peu

Beaucoup

Enormément



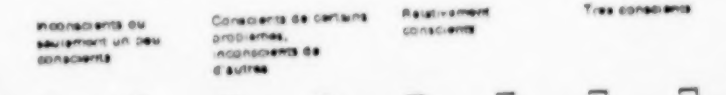
69. Dans quelle mesure ceux qui prennent des décisions sont-ils conscients des problèmes, en particulier de ceux des principaux, des enseignants et des étudiants?

Inconscients ou seulement un peu conscients

Conscients de certains problèmes, inconscients de d'autres

Relativement conscients

Très conscients



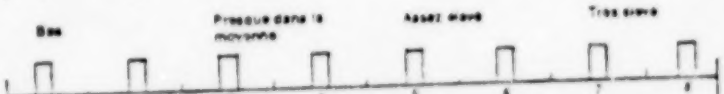
70. A quel niveau se situe le degré d'excellence du travail à accomplir exigé par la direction de votre école?

Bas

Presque dans la moyenne

Assez élevé

Très élevé



71. Qui détermine le niveau d'excellence du travail à accomplir dans votre école?

La direction seule

La direction et quelques enseignants

La direction, le(s) principal (aux), enseignants, quelques étudiants, quelques parents

La direction, les enseignants, le(s) principal (aux), étudiants, plusieurs parents

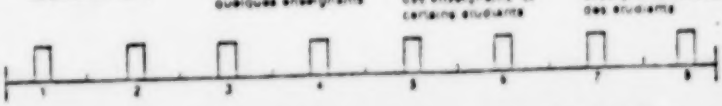
72. Qui se sent responsable des moyens à prendre pour atteindre le niveau d'excellence désiré pour le travail à votre école?

La direction seule

La direction et quelques enseignants

La direction, le(s) principal (aux), enseignants et certains étudiants

La direction, les enseignants et le(s) principal (aux) étudiants



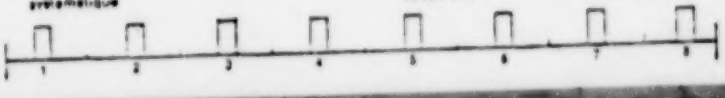
73. Quelle résistance les étudiants opposent-ils à la poursuite d'un niveau d'excellence élevé à votre école?

Une résistance générale et systématique

Une forte résistance dans certains secteurs

Une certaine résistance et une certaine coopération

Peu ou pas de résistance et beaucoup de coopération



APPENDICE D

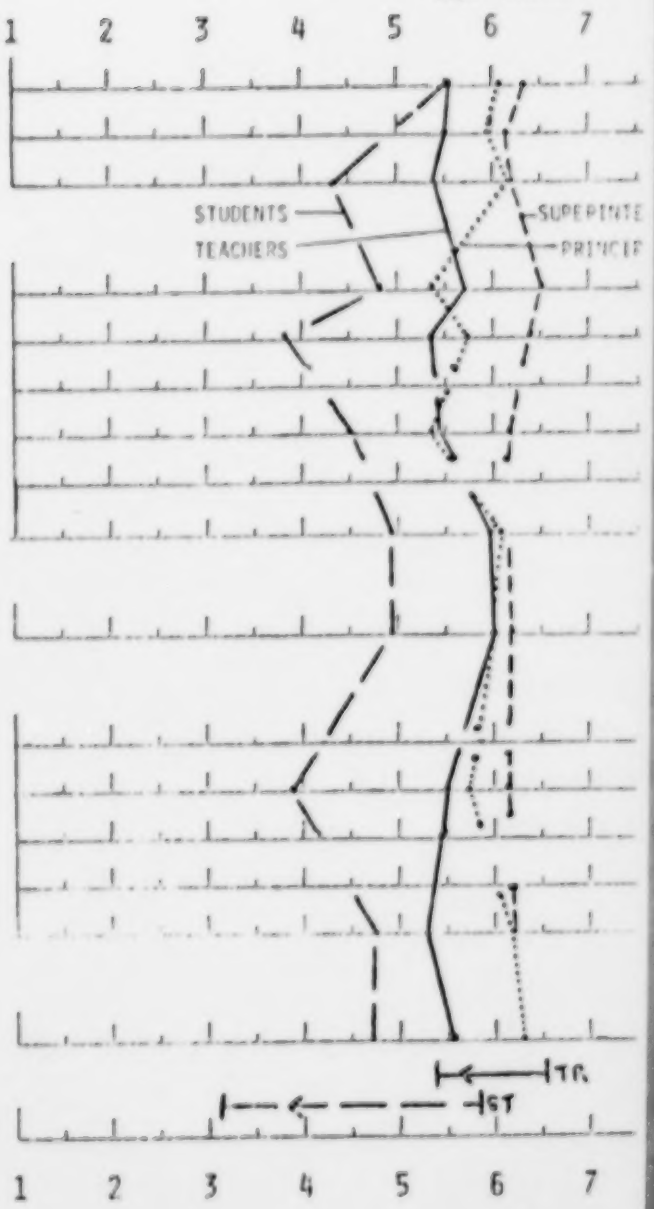
Différence de perception inter hiérarchique

FIGURE 1

[illegible] PROFILE INDICES

TYPICAL "LAYER CAKE" OF HIERARCHICAL SCORES IN SCHOOL SYSTEMS

Students
Teachers
Principals
Superintendents



(LEADERSHIP (CAUSAL)

[illegible]A GOAL COMMITMENT

[illegible]A DECISION PROCESS

[illegible]A TEAM COOPERATION

LEADERSHIP (CAUSAL)

90A SUPPORT BY LEADER

91A LDR'S RECEPTIVITY TO IDEAS

92A GOAL EMPHASIS

93A TEAM BUILDING

94A WORK FACILITATION

95A DECISION-MAKING

TRUST (CAUSAL/INTERVENING)

96A TRUST BY & IN LEADER

OTHER VARIABLES (INTERVENING)

1010 INFLUENCE WE HAVE

1020 COMMUNICATION

1030 PEER TEAM BUILDING

1040 MOTIVATION

[illegible] STUDENT ACCEPTANCE OF GOALS

END RESULTS

2000 SCHOOL ATTITUDE

OUR FRUSTRATION:
INFLUENCE WE SEEK
400A LESS OUR ACTUAL INVOLVEMENT

[illegible] Rensis Likert Associates, Inc., 1977

FIGURE 7

LIKERT SCHOOL PROFILE INDICES — STUDENTS (MEAN SCORE)

STUDENT'S TOTAL versus TEACHERS (SELF-APPRAISALS)

1972 SENIOR HIGH SCHOOL

Students ---
Teachers ——

CLIMATE (CAUSAL)

- 87A GOAL COMMITMENT
- 89A TEAM COOPERATION

LEADERSHIP (CAUSAL)

- 90A SUPPORT BY TEACHERS
- 91A TR RECEPTIVITY TO ST IDEAS
- 96A SUPPORT BY PRINCIPALS
- 97A PR RECEPTIVITY TO ST IDEAS

TRUST (CAUSAL/INTERVENING)

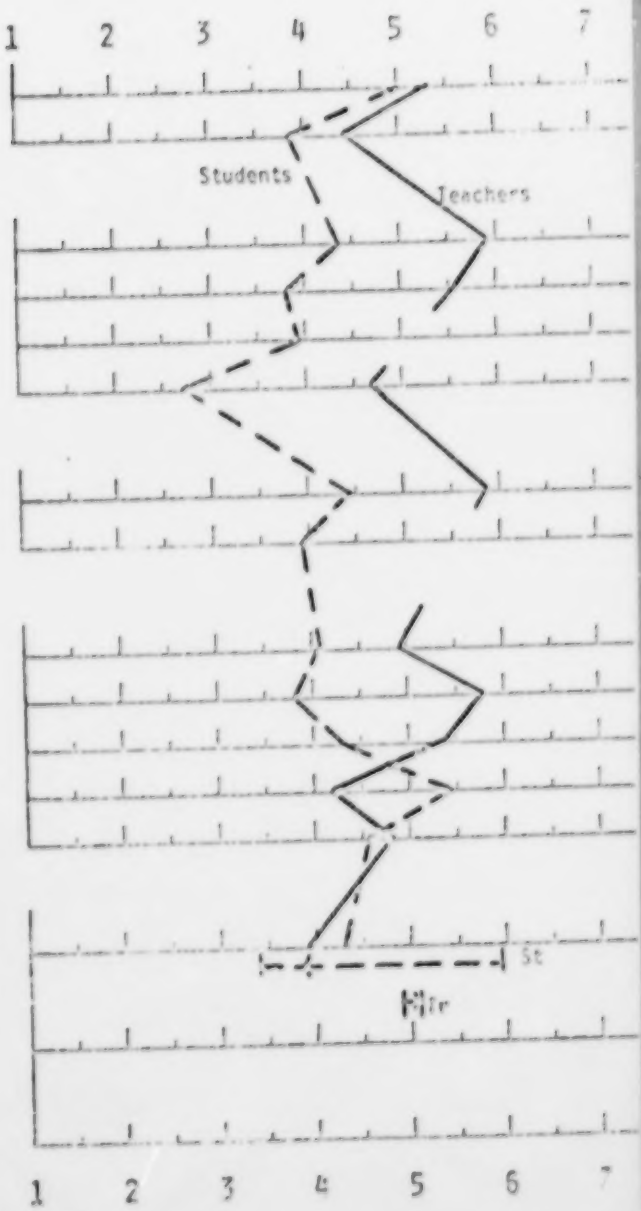
- 98A TRUST BY & IN TEACHERS
- 99A TRUST BY & IN PRINCIPALS

OTHER VARIABLES (INTERVENING)

- 101B INFLUENCE STUDENTS HAVE
- 102A COMMUNICATION
- 103B PEER TEAM BUILDING
- 104B MOTIVATION (STUDENT)
- 105C ST RESISTANCE TO GOALS

END RESULTS

- 203B STUDENT SCHOOL ATTITUDE
- 407A FRUSTRATION: ST VS. TR ST INFLUENCE SOUGHT LESS TR USE OF ST IDEAS
- 407A FRUSTRATION: ST VS. PR ST INFLUENCE SOUGHT LESS PR USE OF ST IDEAS



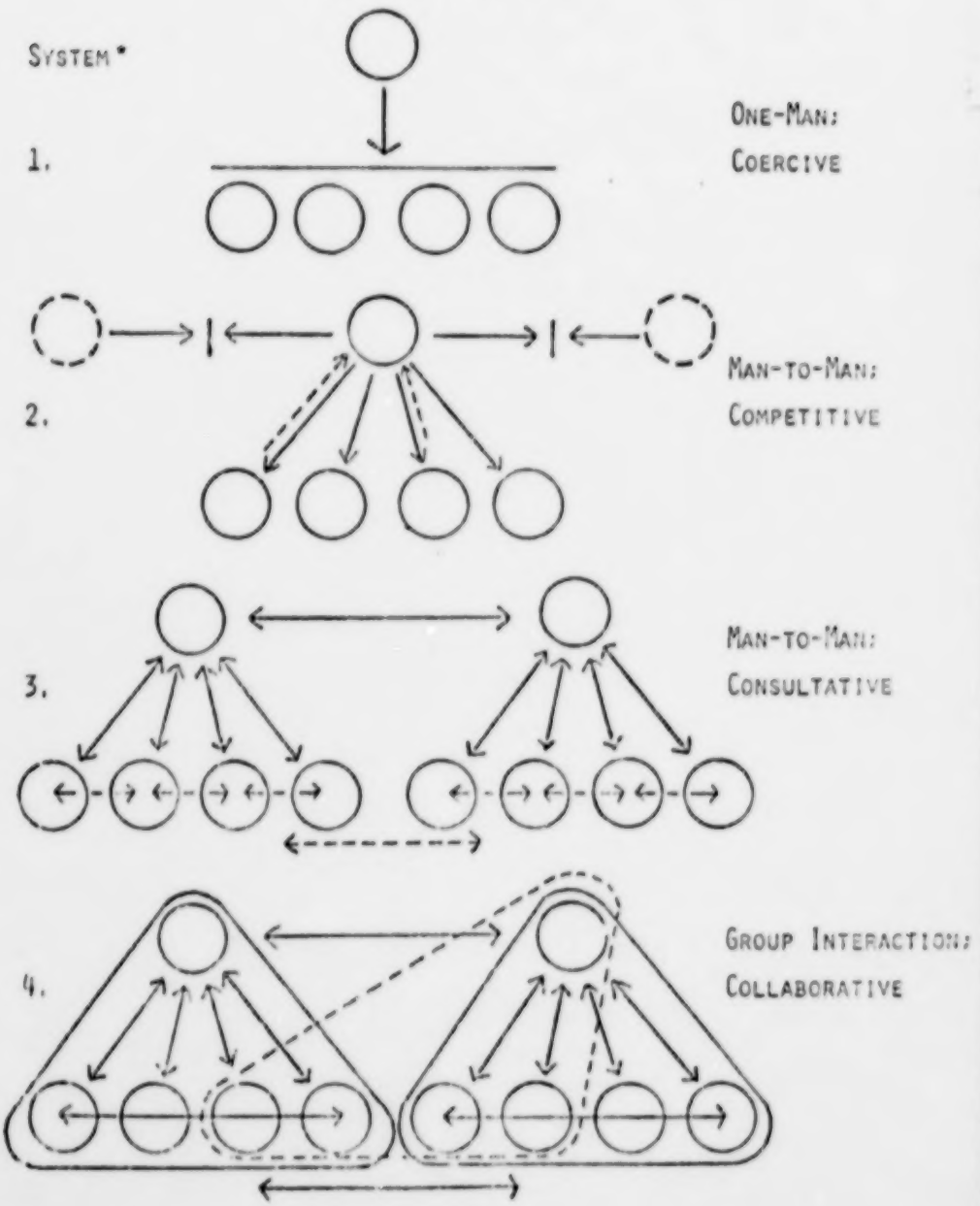
© Rensis Likert Associates, Inc., 1972

APPENDICE E

Systèmes de leadership scolaire
selon Likert

FIGURE C

LEADERSHIP PATTERNS



* For further characteristics of these four systems, see Rensis Likert, THE HUMAN ORGANIZATION: ITS MANAGEMENT AND VALUE, 1967, McGraw-Hill.

Copyright © Rensis Likert Associates, Inc., 1972.

System 1

This work group operates on a one-man coercive model. The leader is usually extremely competent and often a charismatic personality. He knows exactly what needs to be done. His subordinates are hired solely to do what he orders. The leader needs or wants no information from his employees. All communications come downward, and the system has immediate punishment for anyone who does anything beyond the leader's orders. It is a coercive, fear-laden model of operation.

System 2

This work group operates on a man-to-man competitive model. The same type of pattern often arises in schools but looks like a man-to-man isolative model. The leader supervises each of his subordinates on a man-to-man basis. He assigns specific tasks in accordance with the special talents of his people. Normally, he makes all decisions of what is to be done and passes orders. In selected cases (but not with all his subordinates) he finds it useful to obtain information or a reaction from a subordinate before he takes action. To conserve time, such contacts are generally on a one-to-one basis.

He motivates his people through a reward system of incentives based on individual competition or isolation. Since the leader is held responsible for a given function, he sees to it that his functional boundaries are respected by other managers. Because competitive recognition is based on an individual performance, the System 2 manager does not encourage collaboration or interaction among his subordinates, let alone with those in other similar work groups.

System 3

This work group operates on a man-to-man consultative pattern. Here the leader develops a consultative way to deal with his subordinates individually. He encourages each subordinate to become an accomplished specialist and he respects that competence once it is developed. Frequent and candid communication evolves. This is genuinely a two-way flow of information, ideas, and influence on the decision which is finally made by the leader. In a System 3 model, the leader realizes the subordinate has more specific or better information which may bear on the problem to be solved. However, he usually sticks to a man-to-man method of obtaining and screening such information.

In the consultative System 3 pattern, the competitive need (System 2) for maintaining barriers between levels or functional areas is replaced by

informational exchanges on a vertical and lateral basis. The work group leader begins to consult with his peers who head similar groups or related functions which somehow affect the quality of the work his own group performs. Mirroring their leader's behavior, some of the subordinates find it advantageous to exchange information within the group on a man-to-man basis rather than hoard it. On an informal and discreet basis, the same type of exchange begins to happen among subordinates from separate work groups.

System 4

This work group has learned how to operate under a group interactive-collaborative model. Here the leader uses all the man-to-man consultative relationships of System 3. In addition, the two-way communication becomes a team-building process for the entire work group. When decisions appropriate for his level need to be made, the System 4 leader habitually uses group meetings, rather than individual conferences, to develop the maximum relevant information. He invites the open participation of as many of his immediate work group as can conveniently attend. The leader conceals no information from the group. He not only obtains a candid up-down exchange of ideas, but also promotes lateral exchange of views and information and critique among all participants. It becomes a group session for problem identification and problem solving. The leader does not abdicate his responsibility for a decision. If there is no group consensus on the best way to proceed, he readily makes the decision, confident that the group's members have shared all the relevant facts they can muster.

Under a System 4 model, effective ad hoc groups can be created to identify and resolve problems across major functional or organizational lines. The representatives chosen for such groups are now well aware of what really goes on in their leader's own work group. They understand how their leader has been linking his group into the total effort. Consequently, they are comfortable to share this same information openly with the rest of the task force. They are encouraged to seek the solution which is best for the total organization, rather than preserve a vested interest. In such an environment, it becomes unnecessary to rely on the win-lose bargaining or the [illegible] typical of most committees and task forces.

X00265189

DATE DUE

ENAP-MONTREAL
DOCUMENTATION

20-9-90

JAN 07 1991